[illegible]
8870747-A

guide pédagogique

PRÉSCOLAIRE

ÉVEIL AUX LANGAGES ARTISTIQUES À LA MATERNELLE

Québec

-01-00
-1082)

Niveau(x) d'enseignement: 2   Numéro EDUQ : 0870747
Centre d'intérêt: 010

Poliquin, Louise.

Eveil aux langages artistiques à la maternelle / Louise Poliquin, Monique Hubert et Monique Langlois ... [et al. ; pour la] Direction générale des programmes, Direction de la formation générale. -- [Québec] : Ministère de l'éducation, c1986.
101 p. ; 28 cm. -- (Guide pédagogique / Ministère de l'éducation du Québec, Direction de la formation générale. Préscolaire)

Version anglaise publ. ss le titre : Arts in preschool. Code: 16-1082A ; 0785-891. Code: 16-1082 ; 0586-667. Bibliogr.: p. 91-92. Discographie: p. 95.

ISBN 2-550-08535-3

Vedette(s)-secondaire(s): Huber , Monique * Langlois, Monique * Québec (Province) Ministère de l'éducation. Direction de la formation générale

---

Descripteur(s): Activité créatrice * Activité artistique * Education artistique * Développement de la créativité * Guide pédagogique * Maternelle * Préscolaire (Ordre d'enseignement)

Le guide est avant tout un complément au "Guide général d'interprétation, MEQ (16-1081)". Il vise à soutenir l'action éducative dans l'approche des différents langages d'art, tout en respectant l'enfant et en sauvegardant ses libres choix, selon l'esprit du programme au préscolaire. On y présente la spécificité des langages artistiques et le lien de chacun avec les objectifs du programme; on y analyse leurs possibilités d'actualisation directe et indirecte; enfin, on y trouve une banque d'activités artistiques intégrées pouvant nourrir la créativité de l'enfant et de l'éducatrice.

Type de document: d

EDUQ
8870747-A

guide pédagogique

PRÉSCOLAIRE

ÉVEIL AUX LANGAGES ARTISTIQUES À LA MATERNELLE

Direction générale des programmes
Direction de la formation générale

Ce document a été préparé par
Louise Poliquin
Monique Hubert
et
Monique Langlois
Céline Poulin
Denise Garon
Francine Chainé

Approuvé par les Comités catholique et protestant
du Conseil supérieur de l'éducation
les 14 juin et 23 août 1985

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, 1986

ISBN 2-550-08535-3

Dépôt légal — troisième trimestre 1986
Bibliothèque nationale du Québec

CONTENU DU GUIDE

Pages

PRÉSENTATION 1

LES LANGAGES ARTISTIQUES 3

- — leur nature 5
  - le langage corporel 5
  - le langage dramatique 8
  - le langage musical 11
  - le langage plastique 14
- — leurs liens avec les objectifs du Programme 17

L'INTERVENTION DIRECTE 21

- — l'importance du jeu comme véhicule privilégié des langages artistiques . 23
- — le respect du pouvoir créateur de l'enfant 23
- — l'importance relative du résultat artistique proprement dit 24
- — l'importance de l'approche intuitive et globale 25

L'INTERVENTION INDIRECTE 31

- — l'aménagement physique 33
- — le matériel 34
- — l'horaire 43

LES LANGAGES ARTISTIQUES DANS LE VÉCU QUOTIDIEN 45

- — une banque d'activités intégrées 49

BIBLIOGRAPHIE 89

DISCOGRAPHIE 93

RESSOURCES 97

PRÉSENTATION

Les activités créatrices permettent d'actualiser le potentiel créateur de l'enfant. Elles lui donnent une prise sur le réel en lui fournissant l'occasion de FAIRE ce qu'il IMAGINE.

À l'âge de la maternelle, l'enfant ressent le besoin de s'identifier à l'univers qui l'entoure, à ce qui se passe, et il cherche à maîtriser la réalité à laquelle il est de plus en plus confronté. Bien qu'il soit capable de l'imaginer partiellement, cette réalité lui échappe encore. Son imagination le pousse à agir, à expérimenter, à aller plus loin: au-delà de ce qui est, de ce qui paraît être, de ce qui pourrait être. . . Il se sert donc de son imagination pour appréhender la réalité.

Des expériences de toutes sortes lui fournissent des occasions de distinguer le réel de l'imaginaire, de prendre conscience de ses réactions et du pouvoir qu'il exerce sur son environnement. Plus un enfant expérimente, plus il enrichit son imagination. Interdépendants l'un de l'autre, le réel et l'imaginaire se complètent. Tout être humain a besoin de cette interdépendance pour son équilibre.

L'art constitue un moyen d'extérioriser certaines habiletés de façon personnelle. Ainsi, les langages artistiques entrent naturellement dans la vie de l'enfant.

Au préscolaire, ces langages contribuent au développement global de l'enfant. Il s'agit d'un éveil, d'une exploration. Toute idée de formation spécialisée est donc exclue de ce document.

Le présent guide se veut avant tout un complément au *Guide Général d'interprétation*, MEQ (16-1081), 1982. Bien qu'il soit perfectible, il tentera de soutenir l'action éducative dans l'approche des différents langages d'art, tout en respectant l'enfant et en sauvegardant ses libres choix, selon l'esprit du Programme au préscolaire.

À cet effet, on y verra la spécificité des langages artistiques et le lien de chacun avec les objectifs du Programme; on y analysera leurs possibilités d'actualisation à travers l'intervention pédagogique directe et indirecte; enfin, on y trouvera une banque d'activités artistiques intégrées pouvant nourrir la créativité de l'enfant et de l'éducatrice.

LES LANGAGES* ARTISTIQUES

- leur nature:
  - le langage corporel
  - le langage dramatique
  - le langage musical
  - le langage plastique
- leurs liens avec les objectifs du Programme

---

* LANGAGE: tout ce qui sert à manifester extérieurement son intériorité.

LES LANGAGES ARTISTIQUES: Leur nature

L'art est un domaine qui s'actualise dans différentes disciplines artistiques: la danse, l'art dramatique, la musique et les arts plastiques. Chaque discipline possède un langage spécifique. Ce langage est véhiculé par le biais d'activités artistiques. Au préscolaire, ces activités sont introduites sous les appellations suivantes: le langage corporel, le langage dramatique, le langage musical et le langage plastique.

LE LANGAGE CORPOREL

Dès sa venue au monde, l'enfant découvre son corps et ses possibilités d'action par l'exploration. Ses premières expériences du mouvement sont très simples et très répétitives, mais elles sont faites sous formes de jeux. Le plaisir qu'il éprouve à monter et descendre, à sauter ou à courir durera aussi longtemps que ses jeux sensorimoteurs lui permettront de développer de nouvelles habiletés motrices cu de déboucher sur de la danse ayant les caractéristiques du jeu symbolique (la danse des oiseaux, la danse des marionnettes, des robots, etc.)

Il semble que l'enfant de la maternelle préfère explorer et expérimenter le mouvement pour lui-même et pour les impressions que ce dernier lui procure plus que pour les possibilités de jeux symboliques qu'il lui offre. Le besoin d'imiter des gestes, des attitudes et des rôles semble être mieux comblé par le jeu dramatique et les arts plastiques que par la danse elle-même. Toutefois, des tentatives de réunir dans une même activité la danse et le jeu dramatique sont à encourager. À ce moment, l'éducatrice prendra soin d'aider l'enfant à observer les mouvements ou les actions du personnage pour l'initier progressivement à les modifier en les amplifiant, en les diminuant ou en les accélérant.

Expérimenter et reconnaître le saut, identifier la partie de son corps qui bouge, en contrôler les arrêts, reproduire un rythme en mouvements, explorer l'amplitude de ces derniers, percevoir la sensation de tourner, de tomber. . . , voilà autant de façons de se préparer progressivement à un langage corporel plus structuré.

Quand l'activité ludique des enfants tend vers des jeux corporels, l'éducatrice doit tenir compte du développement de l'enfant par rapport:

1. au corps;
2. au temps;
3. au contrôle de l'énergie;
4. à l'espace;
5. à la relation interpersonnelle.

1. LE CORPS

- L'enfant maîtrise mieux son corps globalement qu'en parties indépendantes les unes des autres; ainsi, il contrôle mieux un mouvement symétrique (par exemple, les deux bras dans le même sens) qu'un mouvement asymétrique (les deux bras en sens opposé).
- L'enfant perçoit et contrôle mieux une action continue qu'une action instantanée: il gambadera aisément à travers la salle de classe, mais il lui sera difficile de ne faire qu'un pas.
- Il contrôle habituellement les mouvements d'expression spontanée dans l'ordre suivant:

— sauter à pieds joints
— galoper en avant et de côté
— gambader: saut de joie
— courir
— marcher.

- L'enfant contrôle mieux les déplacements que les arrêts. Il a besoin d'apprendre à s'immobiliser et à maintenir cette immobilité.
- S'il perçoit bien les différences entre la sensation que lui procure, par exemple, un tour sur lui-même, un saut, etc., l'enfant a besoin d'aide pour nommer ses sensations, pour les apprivoiser et au besoin les susciter.

Exemple. Sensible aux jeux des enfants, l'éducatrice amène ces derniers à observer diverses façons de sauter. Ainsi, elle peut leur demander d'énumérer les manières de sauter qu'ils connaissent. Elle peut les faire exécuter les yeux ouverts, puis fermés, en leur demandant de se concentrer sur ce qu'ils ressentent (**faire en percevant**). Elle rappelle ensuite avec eux les circonstances où ils sautent. Elle peut également leur demander de trouver des animaux ou des objets qui sautent comme eux et les inviter à les imiter.

Variantes proposées. Faire sauter en groupes de deux ou trois; faire imaginer d'où on peut sauter en petits groupes de deux ou trois; faire danser avec quatre sauts différents; faire exécuter une danse à thème: kangourou, sauterelle, balle rebondissante. . .

2. LE TEMPS

- L'enfant maîtrise mieux un mouvement relativement rapide qu'un mouvement très rapide ou très lent.

- Dans l'exécution d'un mouvement, il est d'abord plus à l'aise en gardant son propre rythme qu'en empruntant un rythme imposé.
- Il a plus de difficulté à accélérer un mouvement qu'à le décélérer.

Exemple. En imitant le chef de train, un enfant se déplace dans l'espace libre, guidant les autres qui le suivent à la file; qu'il accélère ou décélère, les suivants s'efforcent d'emboîter le pas. À tour de rôle, chacun devient chef de train et donne son rythme aux autres (grouper les enfants par équipes de cinq ou six).

Le mouvement pourrait aussi se pratiquer sur place: placé en face de ses pairs, un volontaire donne le ton au groupe en variant le rythme des pieds, des bras, du corps, etc. en occupant toujours le même espace. De même, un chef d'orchestre improvisé guide ses musiciens imaginaires en les invitant de la main à du plus lent ou à du plus rapide.

Comme variante, un guide exécute un ou deux mouvements en alternance avec la classe qui répète « a contrario » le rythme donné; c'est-à-dire quand le jeune maître s'immobilise après un mouvement rapide, les autres l'exécutent au ralenti et ainsi de suite.

3. LE CONTRÔLE DE L'ÉNERGIE

- L'enfant a plus de facilité à exécuter un mouvement en investissant beaucoup d'énergie qu'en demeurant sur la réserve.
- Il éprouve plus de facilité à commencer qu'à s'arrêter en exécutant un mouvement maîtrisé et contrôlé.

Exemple. L'éducatrice peut demander aux enfants de danser, par exemple, la danse des canards et de l'exécuter le plus rapidement puis le plus lentement possible (un groupe peut observer l'autre). Ils peuvent aussi interpréter des danses d'inspiration folklorique en leur suggérant d'accélérer le rythme ou tout simplement de chanter la mélodie ou en les invitant à passer du fortissimo au pianissimo à plusieurs reprises.

4. L'ESPACE

- L'enfant a plus de facilité à marcher, à sauter, à danser. . . en marquant des pas de grandeur moyenne qu'en allant aux extrêmes.
- Il contrôle d'abord sa locomotion vers l'avant, puis vers l'arrière, enfin de côté.

Exemple. L'éducatrice demandera aux enfants de se déplacer; la plupart, sinon la totalité du groupe, se déplacera en avançant; puis elle demandera de s'arrêter et de dire dans quelle direction ils se sont déplacés. Elle leur demandera ensuite de montrer les autres directions éventuelles et de les nommer: à reculons, de côté. On les expérimentera l'une après l'autre en les identifiant à nouveau. À tour de rôle, quelques individus donnent les commandements d'avancer, de reculer, d'aller de côté (en changeant l'ordre de préséance) et le groupe exécute.

5. LA RELATION INTERPERSONNELLE

- L'enfant préfère d'abord se mouvoir seul sans se préoccuper des autres, puis il cherche à éviter l'autre comme on évince un obstacle contre lequel on pourrait trébucher. Cette étape est suivie du moment où l'enfant veut être en mouvement parce que d'autres le sont dans son entourage. Enfin, il cherche un pair pour coordonner ses mouvements à ceux d'autrui; c'est alors qu'on danse ensemble en se donnant la main, etc.

L'éducatrice doit développer chez l'enfant la capacité d'appréhender ses propres mouvements pour habiliter ce dernier à utiliser sa motricité comme matériau d'expression. Par la perception, l'enfant s'approprie le mouvement, devenant capable de le reconnaître, de l'identifier et de le relier à son vécu. . . et c'est en l'utilisant consciemment et volontairement, que chacun découvrira progressivement le potentiel d'expression corporelle qui l'habite.

Pour enrichir le langage corporel de l'enfant, l'éducatrice utilise ce qu'il est convenu d'appeler les grandes familles d'actions telles que regroupées ci-dessous. En situation de jeu, le champ est tout indiqué pour explorer quantités d'activités qui font appel à la créativité.

À la maternelle, il est plus important d'être capable de bien observer et de bien sentir chacune des familles d'actions que de faire des combinaisons complexes de l'une à l'autre (sauter en tournant sur un pied tout en frappant des mains et en inclinant la tête dans un mouvement de va-et-vient constant). Ceci ne veut pas dire que l'exploration de combinaisons simples (sauter en tournant, tourner en s'abaissant, se déplacer en bougeant la tête) est à proscrire.

On peut regrouper les familles d'action comme suit:

- les déplacements (marcher, courir, galoper, gambader, glisser, rouler, ramper) qui font voyager dans l'espace horizontal;
- les tours (avec ou sans élan) qui font pivoter sur soi-même;
- les sauts (à pieds joints, à cloche-pied) qui fond voyager dans l'espace vertical vers le haut;
- les descentes (s'abaisser, se plier, tomber, chuter, plonger) qui font voyager dans l'espace vertical vers le bas;
- les gestes (lever la tête, descendre les épaules, plier une jambe, tourner une main) qui n'exigent aucune locomotion;
- l'arrêt ou l'immobilité qui est au mouvement ce que le silence est au son. Si on y est attentif, les arrêts permettent d'aider à percevoir les mouvements et à les valoriser;
- l'intensité qui varie de forte à faible suivant la poussée du mouvement;
- l'amplitude qui caractérise l'extension plus ou moins grande du mouvement;
- la direction qui indique le sens de l'action par rapport au corps (avant, arrière, de côté);
- la hauteur qui marque la dimension verticale par rapport au plan horizontal;
- le rythme qui est l'organisation des mouvements à durée variable dans le temps. Il en est du rythme dans l'action comme dans la musique: l'enfant qui sent bien les durée s'exécutera avec plus de facilité;
- la vitesse et le tempo: la première étant la rapidité avec laquelle le mouvement est exécuté et le second étant l'allure d'exécution d'une danse ou d'une partie de danse. À la maternelle, l'enfant explorera la rapidité ou la lenteur relative avec laquelle il peut se mouvoir;
- enfin, la vision intérieure (du mouvement) qui est la capacité de pouvoir visualiser à l'intérieur de soi des mouvements spontanés ou organisés, individuels ou collectifs, c'est-à-dire la capacité de percevoir l'image mentale d'un mouvement quel qu'il soit.

Même si la perception, l'exploration et la maîtrise du mouvement sont importantes la mise en forme et la structuration des mouvements seront l'objet d'une attention particulière, car, c'est la mise en forme qui aidera l'enfant à ébaucher ses premières danses.

On notera que toute activité intense devrait être suivie d'une période de retour au calme, et/ou de détente. Il est important que l'enfant apprenne à sentir aussi bien le repos musculaire que l'activité.

• La relaxation

Tout comme les activités intégrées, la relaxation s'inscrit dans le mode de fonctionnement de l'enfant. Elle doit être faite, elle aussi, dans un esprit d'intégration.

Que l'enfant soit engagé dans des activités de percevoir, de faire ou de réagir ou dans toute autre activité de la maternelle, il lui arrive de ressentir le besoin de se détendre. Ce besoin peut survenir à n'importe quel moment de l'activité, voilà pourquoi l'éducatrice doit être vigilante, toujours prête à intervenir.

Afin d'aider l'éducatrice, voici cinq techniques actives de relaxation tirées des notes du *cours SAP — 15721* — RELAXATION, Dépt. Ed. Physique, Université Laval, Québec. Sur cette base, elle pourra construire des situations de détente issues de son expérience ou s'inspirer du vécu de l'enfant.

Note pédagogique

À cause d'une fatigue générale ou d'un manque de concentration, les enfants éprouvent un plus grand besoin de se détendre davantage de façon globale plutôt que spécifique. Lorsque la fatigue se manifeste dans l'une des parties du corps, l'animatrice invite toujours à une détente générale. Elle doit porter une attention spéciale à ce moment, car les périodes de relaxation doivent être plus longues que les moments consacrés aux activités.

Première technique: contraction/relâchement

Cette technique consiste simplement à contracter le plus possible un groupe musculaire donné (les muscles du visage, du cou, de la main, etc.) pendant quelques secondes, puis à les relâcher. La contraction maximale permet de mieux prendre conscience de la région tendue et de la décontracter.

ÉLÉMENTS D'OBSERVATION

- L'enfant est-il le plus décontracté possible?
- Peut-il placer sa tête sur ses genoux?
- L'enfant est-il capable de relâcher tout son corps d'un seul coup?
- Quand il est relâché, son corps a-t-il l'apparence d'un corps mou, gélatineux?
- Est-ce que l'enfant répond musculairement aux suggestions de relaxation?
- Est-il capable de contracter, de serrer la partie musculaire indiquée?

- Est-il capable de contracter seulement la partie musculaire nommée?
- L'enfant est-il capable de relâcher après la contraction?

Deuxième technique: la vibration

Cette technique consiste simplement à secouer la partie du corps où se trouve localisé le groupe musculaire tendu. Le mouvement de secousse se fait de la même manière que lorsque l'on secoue un linge. La partie secouée doit être molle. La secousse se fait pendant quelques secondes, puis on relâche.

ÉLÉMENTS D'OBSERVATION

- L'enfant est-il capable de secouer plusieurs parties à la fois?
- Y a-t-il des parties du corps qui semblent négligées?
- L'enfant est-il capable de secouer toutes les parties de son corps à la fois?
- L'enfant est-il capable de secouer la partie nommée?
- Est-il capable de secouer seulement cette partie au moment indiqué?
- Est-ce qu'il effectue un vrai mouvement de secousse ou est-ce que son mouvement est retenu?

Troisième technique: le balancement

Cette technique consiste à balancer (même mouvement qu'une balançoire) la partie du corps où se trouve localisé le groupe musculaire tendu. Le mouvement du balancier se fait comme lorsqu'on balance les bras en ayant un poids dans les mains. On doit essayer de sentir le poids de la partie du corps balancée. Le mouvement se fait en va-et-vient et dessine une courbe. Après quelques répétitions, on relâche.

ÉLÉMENT D'OBSERVATION

- Est-ce que les parties du corps en mouvement semblent molles, balottantes et bien relâchées ou si elles sont rigides et retenues?
- L'enfant est-il capable de contracter ses jambes pour courir en relâchant les autres parties du corps?
- Les bras peuvent-ils bouger comme de la guenille ou sont-ils rigides et retenus?
- Les jambes semblent-elles se mouvoir avec aisance et lourdeur ou leurs mouvements semblent-ils retenus?

Quatrième technique: l'affaissement

Cette technique consiste à laisser agir la gravité sur le corps. Après avoir soulevé la partie du corps où se localise la tension, on laisse tomber cette partie. Il est important de laisser tomber ou glisser la partie du corps en question et de ne pas la pousser ou la jeter. On laisse reposer la partie du corps quelques instants, puis on recommence.

ÉLÉMENTS D'OBSERVATION

- L'enfant est-il capable de s'abaisser progressivement ou a-t-il tendance à le faire rapidement ou en petits mouvements saccadés?
- Quand il est rendu au sol, l'enfant semble-t-il détendu? Son visage est-il crispé?
- Ses mains sont-elles ouvertes, fermées et très serrées ou à demi-ouvertes?
- L'enfant est-il capable de ne soulever que la partie nommée et seulement elle?
- A-t-il tendance à vouloir la lever très haut?
- Est-il capable de la laisser tomber en relâchant?

Cinquième: l'étirement/relâchement

Cette technique consiste à étirer le plus possible (en douceur) un groupe musculaire donné pendant quelques secondes, puis à le relâcher. Cette partie s'associe bien à la première.

ÉLÉMENTS D'OBSERVATION

- L'enfant est-il capable de s'étirer à son maximum? Ses jambes et ses bras sont-ils bien allongés?
- Sa bouche et ses yeux sont-ils bien ouverts?
- Est-on capable d'identifier le moment où l'enfant passe de l'étirement maximal au relâchement?
- Les enfants sont-ils capables de commander au groupe musculaire indiqué?
- Cette partie est-elle bien étirée et bien relâchée au moment voulu?
- Les enfants sont-ils concentrés sur ce qu'ils font?

LE LANGAGE DRAMATIQUE

Le langage dramatique prend sa source dans le jeu naturel de l'enfant. Nul besoin de mettre en place des éléments pour susciter ce mode d'expression: ils y sont déjà! Depuis les premiers instants de sa vie, l'enfant joue avec des objets conçus spécialement pour lui (poupées, mobiles, camions. . .) ou reconnus par leur utilité quotidienne (chaise, table, boîte de conserve, cuillère, fuseau de fil. . .). Il aime se faire des peurs en jouant à cache-cache, se travestir sous des vêtements d'emprunt, etc..

Qu'il soit dans la salle de jeux, dans sa chambre ou à la maternelle, l'enfant transforme l'espace de façons insoupçonnées (sous ses pieds naissent successivement un château, un magasin, un vaisseau spatial, et quoi encore?). Il adore se maquiller, devenir un personnage fabuleux, transformer des objets, mimer des actions. . . Comme la marionnette, le « toutou » devient un personnage vivant: l'enfant lui parle et, au besoin, change sa voix pour lui donner parole. Il va même jusqu'à lui prêter ses propres émotions. . . Son récit est « fabulé » par opposition au récit « lu », « dit » ou « écrit » des années ultérieures.

L'action caractérise le jeu dramatique et, comme dans tous les autres langages, c'est l'enfant qui est au coeur de cette action. Elle se compose de gestes, de sons, de paroles, de mimiques et d'attitudes: utilisant tantôt l'espace, tantôt les mots, tantôt les objets, offrant des possibilités infinies d'exploration. Ainsi, la dramatique répond-elle véritablement au grand besoin qu'éprouve l'enfant de fabuler, de s'identifier aux êtres et aux choses qui l'entourent.

Un jeu dramatique comprend ordinairement trois temps: la mise en forme (souvent suscitée par l'enfant lui-même), l'expression-communication et la rétroaction.

La mise en forme, ou le début de l'activité, est constituée d'une série d'exercices physiques simples, souvent individuels (en jeu dramatique, individuel signifie que les enfants jouent seuls au même moment) demandant une grande dépense d'énergie ou au contraire favorisant la détente.

Quant à l'**expression-communication**, c'est le temps où l'enfant peut improviser verbalement et/ou non verbalement grâce à l'expérience du langage dramatique qu'il a acquise dans la mise en forme. Ces activités peuvent se réaliser en équipes de deux ou en groupe.

La rétroaction est le moment qui différencie le jeu dramatique du jeu naturel de l'enfant. Elle consiste à faire un retour sur les jeux et permet à l'enfant de se réapproprier certains instants de l'activité et de retrouver les images qui l'y ont introduit et animé. Au préscolaire, la rétroaction peut prendre la forme d'échange verbal ou se traduire dans une autre activité artistique comme l'invention d'une danse ou autre. Afin de faciliter l'intervention éducative qui, dans ce genre de pratique a une triple fonction (animer, participer, observer), les activités peuvent être partagées en trois groupes au coeur desquels l'enfant pourra s'exprimer en employant l'espace, les mots, les objets à sa portée.

L'ESPACE

L'enfant d'âge préscolaire possède une expérience limitée de l'espace. La pratique du jeu dramatique contribue à élargir son espace intérieur et extérieur et à le conscientiser à l'espace qu'il occupe ou pourrait occuper.

À travers l'organisation de l'espace réservé à l'assemblage, celui du coin de la maison ou des blocs de construction par exemple, l'éducatrice proposera des jeux qui aideront l'enfant à saisir une réalité nouvelle.

Exemple. Des enfants se trouvent près des poupées. Ils font, avec leur corps, une maison magique qui grandit ou s'amenuise. . . Ou bien, ils explorent divers plans horizontaux de la classe en s'identifiant aux animaux: le ver de terre au niveau du sol; le lion à l'intermédiaire, et l'oiseau en hauteur, etc..

LES MOTS

Par sa capacité d'évocation, le mot est un élément simple que l'enfant d'âge préscolaire peut assez facilement contrôler. Dans le jeu dramatique, le mot sert de déclencheur à l'action et permet à chacun d'intervenir afin de relancer l'action, favorisant successivement l'interaction et l'écoute de l'autre.

Dans un contexte d'activité thématique, le mot a pour effet de faire surgir des images; par exemple, si on part d'une visite faite au zoo, il est intéressant de suggérer des mots qui font ressurgir une réalité en donnant naissance à d'autres, de mimer des attitudes de circonstance qui associent tantôt le réel au fictif, tantôt le réel au réel (devenir l'éléphant et la balle de foin de l'éléphant, l'aigle et le perchoir de l'aigle, etc.). Ce faisant, l'éducatrice verra à ce que les suggestions de chacun prennent forme.

Pour un petit de quatre ou cinq ans, il est aussi intéressant d'écrire dans l'espace avec un code secret que de griffonner sur une feuille de papier. Lisibles ou pas, quelle importance: ces signes prennent tout leur sens dans la tête du génie en herbe qui les anime. . . L'éducatrice ne ratera donc aucune occasion de faire écrire « au doigt levé »: qui un message de tendresse à son chien

Rafale; qui, un interdit de sortir à sa barbie; qui, une promesse de ne plus tirer sur la queue du chat pour ne plus encourir les foudres de sa maman. . . Un tel jeu pourrait admirablement bien lier l'espace et le mot au coeur d'une dramatique non seulement créatrice mais libératrice.

LES OBJETS

Les objets ne manquent pas à la maternelle! Ils peuvent facilement s'introduire à l'intérieur des jeux d'identification comme à l'intérieur des jeux de manipulation (ex.: jouer à l'infirmière avec les poupées, transformer la pâte à modeler en marionnette, etc.). Ils peuvent également devenir un décor (une table sert de mur pour un garage), un accessoire (un bloc sert de micro), un costume, un déguisement (un tissu est transformé en chapeau, etc.).

L'utilisation des objets à l'intérieur des jeux dramatiques permet à l'enfant d'élargir sa vision des choses et favorise le partage avec les autres.

On peut jouer à tour de rôle avec la pâte à modeler en s'observant réciproquement. Par exemple, un enfant fabrique une tête, un autre ajoute un cou et ainsi de suite jusqu'à ce qu'un A.N.I. (animal non identifié) apparaisse. On peut aussi se servir des poupées comme si elles étaient des marionnettes en leur prêtant sa voix et en les animant.

Note pédagogique:

LA MARIONNETTE: OBJET — SUPPORT PRIVILÉGIÉ EN JEU DRAMATIQUE

« On parle souvent de l'utilisation d'objets en jeu dramatique. Ces objets sont des choses de la vie courante (matériel scolaire, objets particuliers des enfants) que l'enfant utilise selon leur destination usuelle ou selon des attributs qu'il leur imagine (le crayon qui devient bateau, poisson, etc.). Ce sont aussi des objets informes, prêts à se plier aux différentes natures ou fonctions que l'enfant peut inventer (bout de tissu servant d'écharpe ou représentant un cours d'eau, bout de corde devenant une canne à pêche ou dessinant les limites d'une île).

À cause du rapport étroit et de la connivence que l'enfant établit avec elle, la marionnette est un objet-support privilégié en jeu dramatique, comme la poupée l'est dans le jeu spontané de l'enfant. La marionnette est cet objet sur lequel l'enfant peut projeter ses images intérieures, car il peut lui donner, à chaque expérience, une vie nouvelle, la réinventer à chaque fois selon les émotions, les sensations et les idées qu'il essaie d'exprimer à travers elle.

Objet que l'enfant peut fabriquer lui-même selon des techniques plus ou moins complexes, la marionnette peut intervenir à différents moments de la démarche en jeu dramatique et sous divers modes.

L'utilisation d'une marionnette de fabrication et de manipulation très simples (une marotte, par exemple, ou plus simplement encore, un petit sac de papier) peut stimuler l'imagination, particulièrement lors d'une improvisation verbale.

Le projet de la fabrication d'une marionnette un peu plus complexe peut représenter pour l'enfant l'occasion de faire un lien entre ses expériences en jeu dramatique et en arts plastiques. L'animation et la manipulation d'une marionnette de sa propre fabrication contribuent à maintenir l'intérêt de l'enfant. Cet objet-support favorise chez lui une plus grande liberté d'expression dans la mesure où il le protège d'une mise en cause directe.

L'activité avec les objets-supports que sont les marionnettes s'inscrit dans une démarche générale en jeu dramatique. L'enfant qui prête sa voix à une marionnette, qui l'anime, qui la met en mouvement à partir de son propre mouvement corporel, vit une expérience d'expression-communication assez élaborée.

Cette activité ne sera valable que s'il a parallèlement l'occasion de développer une certaine souplesse et spontanéité dans l'utilisation de sa voix, de son corps, dans l'élocution verbale, etc. par des activités diverses en jeu dramatique.

Il faut se rappeler que, dans l'approche de la marionnette, comme dans l'approche de tout type d'activités en jeu dramatique, il est important de respecter une progression dans l'apprentissage afin que celui-ci remplisse son rôle dans la formation globale de l'enfant». (Extrait du Programme d'études, Primaire, *Art*, février 1981, Direction des programmes, Service du primaire. D.G.D.P., (16-2510), p. 39.)

Pendant les jeux dramatiques l'enfant vit ses images intérieures et les extériorise, soutenu par la fable ou le personnage qu'il endosse et met en action. Ces activités verbales ou non verbales permettent la projection du monde intérieur de l'enfant et témoignent de la perception qu'il a du monde extérieur. De plus, ces activités aident l'enfant à découvrir son corps, à en connaître les différentes formes d'expression, à se sensibiliser à ses différentes capacités de faire et à prendre l'espace qui lui est dû.

LE LANGAGE MUSICAL

Les jeux qui font appel à la fois au langage verbal et à la musique sont très communs durant la période préscolaire. Il n'est qu'à observer les enfants qui frappent des rythmes pendant que d'autres chantent, fredonnent des airs populaires dans le coin des activités artistiques ou répètent des comptines en grimpant les escaliers.

À l'âge préscolaire, le développement des habiletés musicales se fait parallèlement à celui des habiletés langagières comme en témoigne le tableau 1.

TABLEAU 1

Parallèle entre les habiletés langagières et musicales

Âges approximatifs Langage verbal et musical	Nouveau-né	6 mois	1 an	3 ans	5 ans
Caractéristiques des vocalisations et du langage	pleurs babillements	jargon expressif	phrase syllabique (holophrase)	langage télégraphique	émissions verbales grammaticalement correctes
Forme dominante de l'activité musicale	écoute période auditive	réaction période motrice	imitation période verbale	participation période active	

(Adapté de Papalia et Olds, 1982)

Parce que le développement musical chez le jeune enfant touche surtout les aspects réceptif et expressif du langage oral il rejoint ses habiletés linguistiques plus particulièrement. Les paragraphes ci-dessous montrent les étapes de l'évolution du développement musical de la naissance à six ans.

De 0 à 6 mois environ

L'enfant est réconforté par des sons rythmés (horloge, métronome) et par des sons mélodieux (boîte à musique, jeux musicaux). Il est apaisé par la voix humaine.

De 6 mois à 2 ans environ

L'enfant de cet âge se montre intéressé aux sons et à la musique. Il bouge son corps en réaction à la musique. Il discrimine les sons, essaie de les imiter. Il écoute la musique et réagit de façon enthousiaste à certaines chansons.

De 2 à 3 ans environ

L'enfant commence à contrôler sa voix à travers les chansons simples. Occasionnellement, il associe la pulsation ou le mouvement à la musique et réagit aux patrons répétitifs des rimes.

À deux ans, il peut chanter en moyenne cinq notes différentes. Aimant faire des expériences avec sa voix, il chantonne et murmure en jouant. Il répète même de mémoire certaines phrases de chansons connues. L'enfant de deux à trois ans démontre plus de stabilité dans ses réactions rythmiques face à la musique. Il est aussi intéressé par les disques et les instruments rythmiques.

L'enfant contrôle davantage sa voix, ses habiletés rythmiques et commence à maîtriser la partie mélodique d'une chanson. Il combine la création dramatique et la chanson. C'est le moment où il acquiert les concepts de base reliés à l'intensité et à la durée (sons forts-doux; sons rapides-lents).

De 4 à 5 ans environ

À cet âge, l'enfant peut chanter des chansons de mémoire avec un plus grand contrôle de sa voix et plus d'exactitude rythmique. C'est alors qu'il acquiert les concepts de hauteur et de durée (sons hauts-bas, sons longs-courts). Sa capacité d'attention est plus soutenue par rapport à l'audition dirigée de disques. À cinq ans, l'enfant peut chanter en moyenne dix notes musicales différentes (Jalongo et Collins, 1985).

Dans les situations de jeux, l'éducatrice amènera l'enfant à découvrir les sons de son entourage. Ainsi, elle pourra, par exemple, susciter la découverte des sons du corps au repos (gargouillements, craquements, soupirs . . .), des sons du corps visiblement en mouvement (frappement des pieds, claquement de la langue . . .), des sons de la voix (cris, chuchotements, onomatopées . . .) et des sons que produisent les objets, les animaux, les personnes qui l'entourent (tic-tac de l'horloge, gazouillis, pleurs, rires . . .). De plus, l'éducatrice amènera l'enfant à explorer les sons produits par des objets manipulés (froissement du papier, etc.) ou par des instruments de musique conventionnels.

Il est indispensable de faire écouter aux enfants des musiques de toutes les époques et de tous les styles pour leur permettre d'affiner leur sensibilité, de développer leurs goûts et de réagir en fonction de leur affectivité (musique classique, contemporaine, folklorique, internationale, occidentale, orientale, populaire, jazz, etc.). De plus, il est très important d'intégrer les enfants de la maternelle aux activités musicales de l'école. Leur participation aux concerts donnés par les gens de l'extérieur (professionnels, amateurs, parents, ou par les élèves) est souhaitable.

Parallèlement à l'exploration sonore et à l'écoute musicale, l'éducatrice veillera à amener progressivement les enfants à créer de courtes phrases rythmiques ou mélodiques et à interpréter des pièces instrumentales ou vocales simples. Pour amener les enfants à tirer le maximum de ces expériences, il est fortement suggéré de les préparer à ces activités et, par la suite, de faire un retour sur celles-ci pour leur permettre d'exprimer leurs sensations et leurs émotions. Enfin, toute activité musicale intense devrait être suivie d'une période de relaxation qui ramène l'enfant dans un état de meilleure réceptivité et de plus grande disponibilité.

L'éducation musicale vise le développement de l'oreille et comprend la discrimination auditive, et l'audition intérieure. La discrimination auditive peut se définir comme une perception sonore différenciée, c'est-à-dire une audition suffisamment fine pour enregistrer et distinguer avec rapidité et précision les contrastes et les nuances existant entre les sons; tandis que l'audition intérieure englobe plutôt la capacité de reproduire mentalement des fragments sonores. Conséquemment, avant d'aborder le son comme tel, il est important d'aider les enfants à prendre conscience du phénomène du silence. L'approche musicale, à partir du silence, favorise un climat de réceptivité auditive permettant de découvrir les nuances caractéristiques du monde sonore. Aider l'enfant à faire le silence à l'intérieur, c'est l'aider à rendre son attention disponible à l'écoute. Des activités autour du silence doivent fréquemment faire partie des jeux musicaux. (« L'habileté à écouter en groupe », dans le Guide pédagogique: *Le langage au préscolaire*, 16-1083, chap. 4, pp. 43-48).

À titre d'exemple, le Roi du Silence: les enfants sont assis en cercle. L'animateur choisit un roi qui aura les yeux bandés et au pied duquel on déposera un instrument de musique. L'animateur choisit un voleur qui tentera de ravir le trésor sans faire de bruit. S'il réussit, il devient roi à son tour.

L'éducatrice favorisera l'émergence du langage musical en explorant certains paramètres du son: l'intensité, le timbre, la durée et la hauteur.

1. **L'intensité (sons forts et sons doux.)** L'enfant confond souvent l'intensité du son avec la hauteur et la vitesse. Ainsi, il croit qu'il marche vite lorsqu'il marche fort, qu'il parle grave lorsqu'il parle fort. Il importe donc d'explorer avec les enfants les sons forts (grande intensité) et les sons doux (faible intensité) en partant des sons qui les entourent: la voix des amis, des adultes, les sons produits par des objets, des animaux, des personnes, etc.

À titre d'exemple, l'éducatrice joue un patron rythmique sur un instrument percussif rythmique et demande aux enfants de le répéter avec la même intensité. L'éducatrice joue fort, les enfants répètent de même. L'éducatrice peut ensuite choisir un volontaire pour la remplacer. Celui-ci pourra à son tour choisir un ami qui le remplace et ainsi de suite. Une fois le chef d'orchestre choisi, ce dernier indique, par des mouvements de bras très larges, de jouer fort et, par des mouvements de mains très petits, de jouer doux. On peut reprendre la schème des mouvements pendant qu'on interprète une chanson.

2. **Le timbre** (mode de production du son). Le timbre est la qualité la plus apparente du son permettant de le reconnaître, de le différencier grâce à sa couleur sonore particulière. C'est ce qui permet de reconnaître à l'audition une flûte à bec, un triangle, le chat Minou. Le timbre, c'est-à-dire la couleur particulière d'un son est la résultante 1) du choix du matériau sonore utilisé (bois, métal); 2) de la façon dont on le fait vibrer (frotté, frappé, secoué . . .); 3) du mode d'amplification (caisse de résonance).

À titre d'exemple, l'éducatrice propose aux enfants de se promener dans la classe et d'explorer les différentes possibilités sonores des objets. À tour de rôle, les enfants introduisent leurs sons en expliquant comment chacun est produit. L'enseignante amène les enfants à penser à différentes situations ou objets offrant des sonorités intéressantes: sons produits en mangeant; sons produits par la voix (de papa, de maman, de la petite soeur), par les mains, les pieds, les doigts; sons entendus dans la forêt, durant l'orage. On peut proposer aux enfants de remplir des boîtes de conserves avec soit des pois, du riz, des roches, etc.; on joue ensuite à identifier les divers sons.

3. **La durée** (sons longs et sons courts). La durée est le paramètre qui traite de la longueur des sons. On peut ajouter que le tempo et le rythme sont en rapport avec la durée des sons.

Le tempo désigne l'allure, la vitesse d'exécution d'une oeuvre musicale. À la maternelle, l'enfant explorera le tempo rapide et lent.

Par exemple, les enfants sont assis en cercle, un volontaire marche à l'intérieur du cercle à sa vitesse. Les autres enfants frappent des pieds ou des mains à chacun de ses pas. Quelques pairs prennent la relève à tour de rôle. L'éducatrice peut aussi partir de la course d'un enfant pour faire marquer le tempo par les autres.

Le **rythme** (organisation de sons à durée variable dans le temps) est un élément naturel que l'enfant perçoit facilement. Toutefois, sa perception en est globale: il le saisit comme un tout, en parties. Il a donc besoin d'aide pour percevoir les durées variables.

Les divers rythmes s'appuient sur la *pulsation* qui se définit comme une pulsion régulière et continue. Elle est un instant de durée aussi bref que possible et constitue un jalonnement de la durée. L'habileté à reproduire des rythmes précis est dépendante du niveau de contrôle de la pulsation.

L'éducatrice amènera les enfants à écouter le battement de leur coeur. Elle leur demandera, par exemple, de frapper cette pulsation avec différentes parties de leur corps (orteils, coudes, paupières). Aussi, en leur faisant entendre diverses parties d'oeuvres, elle leur fera découvrir la pulsation (enregistrement d'oeuvres: marche, danse, chanson, etc.).

Toutefois, le développement du sens rythmique ne peut s'acquérir sans une différenciation entre la pulsation et le rythme.

Les enfants interprètent une chanson connue en frappant la pulsation dans leurs mains. Ils reprennent ensuite cette même chanson en frappant le rythme, c'est-à-dire en frappant toutes les syllabes des mots dans leurs mains. Puis, l'éducatrice divise la classe en deux groupes. Un groupe frappe la pulsation, l'autre frappe le rythme. On transporte cette activité aux instruments de percussion.

4. **La hauteur** (sons graves et sons aigus). L'enfant a souvent de la difficulté à percevoir la hauteur du son. Il confond la hauteur avec l'intensité (fort avec grave, doux avec aigu). De plus, les termes graves et aigus sont nouveaux pour lui puisqu'il s'exprime déjà par les termes haut et bas. Pour en faciliter la distinction, on introduira d'abord des sons qui présentent un grand écart entre eux.

À titre d'exemple, l'éducatrice utilise deux triangles (gros: sons graves; petit: sons aigus). Les enfants s'étirent vers le haut quand le son est plus aigu et se placent en boule quand le son est plus grave.

À l'aide du xylophone, du piano ou de deux instruments très contrastants, un grave et un aigu, l'éducatrice joue des sons graves et des aigus. Les enfants identifiés au grave se déplacent seulement lorsque la gravité est perçue; ils s'arrêtent sur les aigus. Les enfants identifiés aux sons aigus font le contraire. Après plusieurs essais, on change de rôle.

L'**audition intérieure** (capacité d'entendre des sons à l'intérieur de soi). Une fois initié à la discrimination auditive, l'enfant d'âge préscolaire marquera un nouveau pas dans sa formation musicale si l'animatrice lui apprend à capter les sons qui chantent dans son intérieur: la mélodie d'une chanson, par exemple. Voici comment pourrait se dérouler une activité centrée sur l'audition intérieure. Les enfants choisissent une chanson connue dont ils sont capables d'identifier chacune des phrases mélodiques. Ils chantent la première phrase puis intérieurement la seconde et continuent en alternant jusqu'à la fin. Pour les aider à se rappeler l'ordre dans lequel on chante les phrases à haute voix, l'éducatrice peut établir une convention avec les enfants: à haute voix: bras ouverts, intérieurement: bras fermés.

Parce que l'audition intérieure du langage musical englobe non seulement la capacité d'écouter passivement le déjà su, mais d'imaginer la nouveauté, tout au moins d'anticiper ce qui n'est pas encore en présence. . ., la pratique d'une telle audition habituera l'enfant à prévoir le déroulement d'une réalisation sonore et, qui sait, à saisir les éventuelles associations jaillies de son propre potentiel.

Bref, l'éducatrice aura compris qu'en tout cela, discrimination auditive ou audition intérieure, il s'agit d'une formation au langage musical pouvant introduire progressivement au plaisir de la musique, celui qu'éprouve le mélomane, l'interprète ou le compositeur . . . et qui voisine le plaisir de la dramatique ou de la souplesse corporelle.

LE LANGAGE PLASTIQUE

Outre les trois langages développés dans les pages précédentes, un quatrième mode d'expression s'offre au monde de l'enfant pour enrichir, d'une part, le tour d'horizon du jeune et pour donner au monde, d'autre part, des mains capables de concrétiser une idée dans la matière, c'est le langage plastique. Les activités d'arts plastiques réclament l'interaction du geste et de l'esprit pour réaliser une image, en utilisant des matériaux et en se référant à certaines techniques.

À la maternelle, le dessin, la peinture, le collage, la gravure, l'impression, le modelage, le façonnage et l'assemblage sont les techniques explorées dans les activités d'arts plastiques. Elles se déroulent dans un esprit d'ÉVEIL et font souvent référence aux quatre éléments constituant le langage plastique: le thème proposé par l'enfant ou l'adulte, les principes d'organisation de l'espace, le vocabulaire et les lois de la composition, sans pour autant nécessiter une connaissance théorique systématique.

L'ÉVEIL aux arts plastiques au préscolaire vise une connaissance sensible, empirique. Si le but est atteint, un enfant « éveillé » sera en bonne voie de vouloir en savoir davantage, de devenir curieux et la curiosité, comme on le sait, suscite l'intérêt.

Dessiner, peindre, modeler, transformer, sont des activités naturelles à l'enfant tout comme il lui est naturel de parler et de chanter. La pratique des techniques en arts plastiques n'est jamais un acte isolé, elle est étroitement reliée au développement moteur, psychique et intellectuel de l'enfant. Plus un enfant s'y adonne, plus il développe des habiletés et plus il prend plaisir à le faire. La qualité des réalisations de l'enfant à la maternelle est tributaire de différents facteurs, entre autres, la fréquence de ses pratiques, son habileté motrice, son bagage culturel. . .

Au préscolaire, l'enfant multiplie les essais. À titre d'exemples, il couvre une surface d'une couleur pour la recouvrir ensuite d'une autre couleur; il multiplie les cercles, les hachures pour montrer l'abondance de la neige qui tombe. L'expérimentation fait partie intégrante de son évolution graphique. Il importe d'être attentif à ses découvertes et de l'encourager dans son cheminement. Il participe de tout son corps à ses recherches: gesticule, s'exclame, raconte ce qu'il veut faire. Ses comportements non verbaux ont autant d'importance que ses énoncés verbaux.

☐ Le dessin

L'image naît de l'idée consciente ou inconsciente. Elle est représentative, expressive et symbolique du vécu.

Le dessin est une technique. Dessiner pour l'adulte comme pour l'enfant, c'est aller chercher en soi les images qui nous habitent et les réaliser. Dessiner est essentiellement faire « son image ». En réalisant son image, l'enfant affermit sa pensée, bâtit la confiance en lui-même, affine ses sensations et sa perception des êtres, des choses et du monde. Le dessin véhicule la pensée. Il a besoin de s'exercer pour évoluer.

> « Quand je vois le champ, il est gris
> gris, gris, quand je m'approche, je
> vois des couleurs. . . »
>
> Martin, 5 ans.

ÉVOLUTION GRAPHIQUE CHEZ L'ENFANT

Les quelques considérations sur l'évolution du dessin chez l'enfant d'âge préscolaire ne prétendent pas être exhaustives. Elles se veulent des jalons indicatifs qui peuvent aider l'éducatrice à comprendre les différentes étapes du développement graphique de l'enfant. Il existe plusieurs ouvrages plus détaillés que l'éducatrice aura avantage à consulter et qui sont présentés dans la bibliographie.

Étape du gribouillis: (18 mois à 3 ans)

Vers l'âge de 18 mois, l'enfant commence à prendre plaisir à laisser des marques sur le papier: des points, des traits brusques. . .; il réalise ses premiers gribouillis.

Vers l'âge de 24 mois, suite aux progrès moteurs de l'enfant, les gribouillis se précisent. Des gestes brusques d'aller-retour à l'horizontal et des mouvements plus continus qui s'adaptent de mieux en mieux à l'espace graphique, apparaissent peu à peu. Dans un mouvement de rotation du crayon, dont le départ est généralement centripète, l'enfant arrive à dessiner de multiples labyrinthes. Toutefois, il tient son crayon à pleine main, d'une manière rigide.

Vers trois ans, l'enfant arrive à faire des lignes à la verticale, des cercles non fermés (début de cercle), des points, des hachures, des traits en dents de scie. Toutes ces expériences sensori-motrices se poursuivent dans un progrès continu, bien qu'elles subissent des allers-retours nécessaires à la confirmation des acquisitions.

L'enfant de trois ans dessine n'importe où sur sa feuille. Ainsi, il peut utiliser toute la page et ne se montrer satisfait que lorsque tous les espaces blancs sont noircis de petits gribouillis tassés. Par contre, d'autres enfants peuvent changer de feuilles souvent, avoir un geste large, généreux, abondant. Chaque réalisation révèle le tempérament, le caractère de l'enfant. Chacun possède déjà à cet âge sa manière personnelle d'exprimer ce qu'il est, ce qu'il ressent à travers son graphisme. Au fur et à mesure que l'enfant dessine, il découvre le rapport existant entre les gestes qu'il pose et les tracés qui en résultent. Le premier schéma sera le cercle, mais pour y arriver l'enfant aura à passer par bien des étapes. Il sera capable de diriger son crayon vers l'endroit désiré, il pourra faire un tracé continu d'un point de départ à un point d'arrivée, faire des barres parallèles et fermer ses cercles qui deviendront des formes angulaires ou arrondies. Il ajoutera des points, des lignes, d'autres cercles et le bonhomme têtard fera son apparition. C'est généralement avant l'âge de quatre ans que le personnage apparaît, plus ou moins formel, mais présent dans sa forme ronde souvent enchevêtrée de multiples gribouillis.

Étape du pré-schématisme: (4, 5, 6 ans)

Vers l'âge de 4 ans, l'enfant a acquis une certaine capacité perceptivo-motrice lui permettant de commencer à réaliser des schémas. Il a commencé à regrouper les barres parallèles; il multiplie les diagrammes, les combinaisons explorant ainsi les formes de base nécessaires à la représentation. Il nomme ce qu'il fait avec beaucoup de fierté bien que la ressemblance soit encore peu évidente. Il énonce régulièrement ce qu'il veut dessiner, mais donne rarement suite à son désir. Il s'efforce maintenant de représenter ses idées.

Vers cinq ans. Cinq ans semble l'âge où l'enfant s'exprime de la façon la plus spontanée dans ses réalisations. La vivacité dont il témoigne démontre une appréciation évidente pour cette forme d'activité. Il aime parler de ce qu'il fait et veut être apprécié dans ses réalisations. Il va de découverte en découverte et s'émerveille lui-même de ses performances. Son rythme accéléré de travail déconcerte souvent l'adulte. L'acte représentatif n'obéit pas encore aux lois du temps et de l'espace et, par le fait même, suit tout simplement la spontanéité instinctive de l'enfant. Les difficultés inhérentes à la réalisation sont vite contournées, les problèmes semblent ne pas exister, les solutions sont trouvées avec une facilité déconcertante. L'enfant se sent sûrement participant de la création, il est un grand producteur.

Vers l'âge de six ans, la représentation devient plus formelle. L'enfant raconte encore beaucoup d'histoires autour de ses réalisations, mais il inclut davantage de liens entre les différents schémas représentés. Plus il prend conscience de son corps et des rapports existant entre les objets situés dans l'espace, plus l'espace graphique s'organise. Les divers éléments graphiques s'organisent aussi parallèlement à l'évolution de la structuration de la pensée et grâce au développement perceptivo-moteur et représentatif. L'enfant de six ans donne encore toute latitude à ses rêves; il laisse facilement son imagination s'exprimer et adore voir l'adulte participer à ses élucubrations. Ses thèmes favoris demeurent les personnages, les animaux, les maisons, les fleurs, le soleil . . . Ses réalisations se multiplient. L'enfant non brimé dans son désir de dire et de faire développe à travers son expression graphique une réelle communication sociale.

□ La peinture

La peinture, par sa consistance et sa texture, de même que par l'attrait de ses couleurs, attire l'enfant et lui procure beaucoup de plaisir. Il suffit de regarder un enfant étaler la couleur, l'appliquant tantôt avec soin et minutie, tantôt avec fougue et frénésie pour saisir toute la gamme d'émotions variées que suscite ce matériel.

L'éducatrice sera consciente de cet impact sur l'enfant; elle s'efforcera donc d'organiser sa classe en conséquence: prévoir un espace adéquat, un matériel abondant, attrayant et bien entretenu, des outils de travail répondant au besoin impérieux de produire, un climat de respect et de confiance. Ces conditions sont nécessaires au bon fonctionnement de l'activité « peinture » et à la progression de la démarche artistique de l'enfant.

La peinture aux doigts

Différente de la gouache dans sa texture parce que plus grasse au toucher, la peinture aux doigts permet un contact direct avec le matériel. Elle est plus proche des impulsions organiques en défiant les interdits de se salir, elle annihile les tabous, elle apporte un plaisir sensoriel tactile et visuel. Elle favorise l'exploitation des couleurs et l'expérience de leurs mélanges. Lorsque l'organisation est bien en place, il est possible de répéter plusieurs fois cette activité au cours de l'année. Elle dégage des éléments de détente et de gestuelle spontanée très bénéfiques aux enfants.

La peinture aux doigts permet à l'enfant de voir naître sous ses doigts des formes qui disparaissent aussi rapidement qu'elles ont été créées. C'est un jeu d'expression qui peut être considéré comme gratuit, sans désir de résultats précis. Il n'est pas nécessaire de conserver toutes les réalisations.

L'éducatrice doit favoriser cette activité le plus souvent possible et prendre elle-même plaisir à jouer dans la matière avec les enfants. Elle saura par des interventions subtiles inviter les enfants qui entretiennent des réticences vis-à-vis ce matériel.

□ Le modelage

Modeler, laisser sa trace dans la matière a de tous temps fasciné les êtres humains. Spontanément les enfants jouent dans le sable, la neige, la terre et même dans leur nourriture. Ces jeux semblent souvent interminables.

C'est en palpant que l'enfant acquiert une part importante de ses connaissances. Les mains des enfants d'âge préscolaire n'ont pas encore beaucoup de tonus ni de dextérité. Le modelage aide le développement sensori-moteur: taper, rouler, pétrir la pâte avec chacun de ses doigts, constater sa résistance plus ou moins forte, la serrer à pleines mains, la sentir, la réchauffer avec ses mains, enlever, ajouter, etc... Toutes ces actions, permettent de connaître.

Le modelage fait percevoir l'action directe de la main sur la matière, sans besoin d'intermédiaire; il procure, par le fait même, un sentiment de puissance, donc de confiance en ses capacités créatrices.

Comment les enfants travaillent le modelage

L'idée du volume se développe particulièrement bien avec la pâte à modeler. Dans leur modelage, les enfants travaillent au tout début en « à plat », c'est-à-dire que, n'ayant pas le sens de la troisième dimension, ils travaillent tout à l'horizontal, aplanissant la boule de pâte à modeler, pour en faire des galettes, etc. De cette deuxième dimension, naît la troisième lorsque par exemple, l'enfant relève les bords de sa galette, pour en faire un petit panier auquel il ajoute une anse... Les enfants travaillent aussi en « miniature ». Ils n'utilisent que peu de pâte à modeler à la fois et réalisent par le fait même de très petites formes.

Les enfants ne travaillent pas directement dans la masse. Ils en retirent des morceaux, pour ensuite les agglomérer les uns aux autres. Lorsqu'ils ont réussi une première forme, ils sont tout heureux d'en ajouter une autre: ainsi naît, par exemple, le bonhomme de neige, la pyramide, etc.

□ L'assemblage

Dès l'âge de la maternelle, les enfants aiment toucher, manipuler, transformer et voir naître sous leurs doigts une forme, un produit fini selon eux. Ils sont fiers de leurs productions et les exhibent avec fierté. Une large place doit donc être faite aux ateliers de transformation, non seulement pour le plaisir qu'ils procurent, mais aussi pour les apprentissages nombreux qu'ils favorisent. Ces ateliers permettent:

- la manipulation de différents matériaux;
- la sensibilisation à différentes matières et textures;
- l'exploration de la troisième dimension: organisation de la surface, du volume, de la structuration de l'espace;
- la précision des gestes, le développement de la motricité fine;
- l'utilisation de procédés variés: découpage, collage, assemblage d'éléments semblables ou différents.

Découper, déchirer, froisser... réclament des habiletés manuelles que l'enfant de la maternelle acquiert peu à peu; au fur et à mesure de sa pratique, sa motricité fine se développe, et sa capacité d'attention l'amène à vouloir dépasser le simple plaisir de la manipulation pour désirer une réalisation plus représentative.

C'est à cet âge que l'enfant apprend facilement à bien tenir des ciseaux, à savoir découper, déchirer avec soin sans froisser toute la feuille, à coller sans bavure... Il faudra toute l'année pour que l'enfant arrive à un certain contrôle moteur et qu'il puisse réaliser ce qu'il désire. C'est pourquoi, ces activités doivent être souvent inscrites à l'horaire. Elles peuvent être intégrées à d'autres activités ou simplement faire l'objet d'activités spécifiques. La production est abondante à l'âge de cinq ans. Elle provient du désir de palper, de toucher, d'exercer des transformations, de jouer avec la matière, de découvrir, d'explorer.

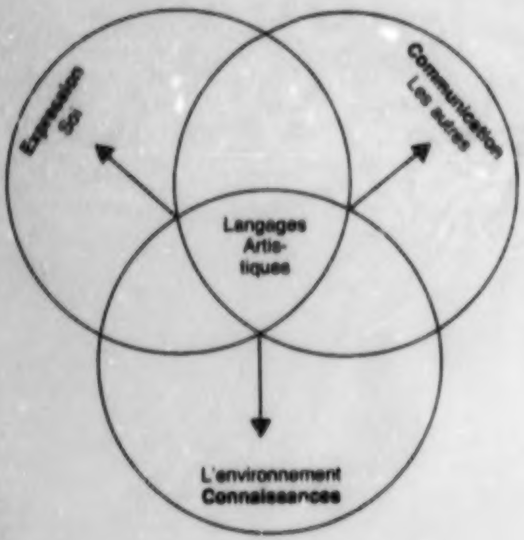
La pratique des techniques et des procédés de base doit se faire de façon graduelle. Les apprentissages ne se font pas de façon linéaire: ils subissent des allers-retours nécessaires aux confirmations des acquisitions.

LIENS DES LANGAGES ARTISTIQUES AVEC LES OBJECTIFS DU PROGRAMME

Les différentes activités artistiques (musique, danse, arts plastiques, jeu dramatique . . .) sont des langages qui aident l'enfant à se construire une image et qui lui permettent de s'exprimer et de communiquer. Elles jouent deux rôles: l'acquisition de connaissance et l'expression/communication. Ces rôles sont complémentaires et s'influencent mutuellement. Ils sont étroitement liés aux objectifs du *Programme d'éducation préscolaire*, comme le démontre le tableau suivant.

TABLEAU 2

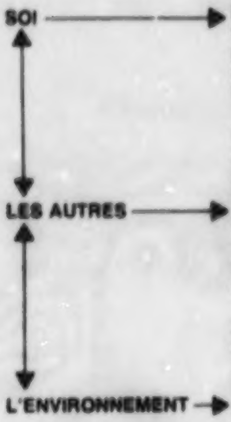
Relation entre les langages artistiques leurs rôles et les objectifs du programme



Plus l'enfant est articulé dans les différents langages artistiques, plus il agrandit son monde perceptible (accessible à la connaissance); plus il agrandit sa possibilité de ressentir, plus il aura de choses à dire, à exprimer.

TABLEAU 3

Les activités quotidiennes et leur relation avec les objectifs généraux du programme



Exploiter les activités quotidiennes proches du vécu des enfants amène ces derniers à percevoir avec plus de clarté la réalité qui les entoure et à prendre conscience de ce qu'ils sont à l'intérieur d'eux-mêmes, face à cette réalité.

Exploiter les activités quotidiennes proches du vécu des enfants permet un contact avec les autres dans le sens de mieux les connaître, de s'habiliter à « travailler » ensemble à la réalisation d'expériences communes.

Exploiter les activités quotidiennes proches du vécu des enfants permet de conscientiser l'environnement, d'y puiser des informations significatives pour eux et de trouver l'outil ou le moyen d'interagir sur les choses qui les entourent.

Se connaître soi-même

Si penser et ressentir sont fonction de ce que l'on connaît, il est évident que plus l'enfant utilisera différents langages artistiques, plus il élargira son éventail de choses perceptibles et plus il sera mis en situation de découvrir son corps, ses perceptions, ses sentiments, ses pensées.

L'être humain, lorsqu'il s'exprime, manifeste par un signe sensible sa pensée, ses sentiments, ses sensations. Il exprime donc ce qu'il est, et, ce qu'il est, est unique. Les activités artistiques amènent l'enfant à exprimer et à refléter véritablement ce qu'il est, le sensibilisent à lui-même et lui permettent d'explorer toutes ses capacités, qu'elles soient d'ordre intellectuel, corporel ou émotif.

Entrer en relation avec les autres

Pour l'enfant, le jeu est le véhicule privilégié, le médium par excellence de ses rapports avec le monde. L'expression artistique se réalise elle aussi par le jeu. Les langages artistiques, de par leurs caractéristiques d'expression et de communication, possèdent une fonction sociale. L'enfant exprime ce qu'il est, ce qu'il pense, ce qu'il sait du monde. C'est une façon pour lui d'entrer dans le monde, de se mettre au monde et de se l'approprier. Au niveau préscolaire, favoriser la pratique des activités artistiques, c'est favoriser l'aspect connaissance de soi. La communication est aussi importante, mais elle est secondaire dans l'expression artistique des enfants de cet âge. C'est pour lui-même que l'enfant apprivoise, à travers ses jeux artistiques, les outils, les matériaux et les règles dont il a besoin pour s'exprimer.

Interagir avec l'environnement

Les arts, tout comme les sciences, les mathématiques, le langage sont des modes d'appréhension de la réalité. Ce sont des moyens qui permettent à l'enfant de chercher des réponses ainsi que des sources génératrices de questions sur le monde environnant.

Plus l'enfant a d'accessibilité à différentes activités artistiques, plus il perçoit les choses qui l'entourent et plus il se les approprie, développant ainsi sa capacité perceptuelle, sa créativité, son initiative, ses capacités cognitives (intelligence, curiosité, intérêt), et, à plus long terme, son jugement personnel.

C'est ainsi que les arts, par leur rôle d'outils de connaissance, d'expression et de communication, contribuent au développement de l'enfant et cela en cohérence avec les objectifs du *Programme d'éducation préscolaire*.

Le tableau qui suit illustre comment les objectifs terminaux du Programme peuvent s'actualiser c'est-à-dire comment les activités artistiques (musique, jeu dramatique, arts plastiques, danse et mouvement) peuvent générer dus savoir, des savoir-faire et des savoir-être. Il laisse entrevoir également le contenu des activités proposées lesquelles devraient permettre le développement d'habiletés et d'attitudes chez les enfants de quatre et cinq ans.

TABLEAU 4

Les objectifs terminaux du programme et la démarche artistique

	PERCEVOIR		FAIRE		RÉAGIR
	OBJECTIFS DU PRÉSCOLAIRE	**ACTIVITÉS DE PERCEPTION**	**ACTIVITÉS D'EXPLORATION**	**ACTIVITÉS RÉALISATION**	**ACTIVITÉS D'ÉVALUATION**
SOI	Découvrir son corps, ses perceptions, ses sentiments, ses pensées.	S'arrêter et être attentif à ce qu'il fait et à ce qui se passe en lui, afin de construire et de prendre conscience de ses images intérieures.			Être attentif aux impressions que produisent sur lui ses oeuvres et celles des autres.
	S'habiliter à répondre à ses propres besoins.	Se détendre et se rendre disponible.	Savoir où se procurer ses outils et ses matériaux, comment les organiser et les utiliser comme médium afin de les explorer et de se familiariser avec eux.	Concrétiser par un médium donné ses images intérieures et leur donner une forme.	Choisir la danse ou la pièce musicale qu'il veut entendre et mettre en place l'environnement à cette fin.
LES AUTRES	S'éveiller aux réalités sociales et culturelles.	S'arrêter et être attentif aux autres et à ce qui les caractérise afin d'enrichir et de varier ses images intérieures.	Connaître le vocabulaire, la terminologie et l'usage des différents matériaux, outils et médium de son milieu social et culturel.	Utiliser des symboles significatifs pour son entourage losqu'il concrétise ses images intérieures.	Reconnaître des formes symboliques reconnues par son milieu et d'autres milieux culturels, (école-maison, Québec-Afrique, etc.).
	S'habiliter à entrer en relation avec les autres.		Demander de l'aide et donner selon le cas: collaborer à des oeuvres collectives.	Construire des formes symboliques significatives pour lui et les autres en situation de communication.	Partager ses impressions sur ses oeuvres et sur celles des autres.
L'ENVIRONNEMENT	S'approprier des informations significatives.	Être attentif aux différentes informations sensorielles de son environnement et à la qualité de ces informations afin d'enrichir, de varier et de rendre plus significative sa production d'images intérieures.	Être attentif à son action sur les outils, les matériaux et les médium.		Savoir tirer de son oeuvre ou de celle des autres, des informations significatives pour concrétiser de nouvelles images de plus en plus conformes à ses désirs.
	S'habiliter à agir sur ce qui l'entoure.		Transformer l'environnement matériel pour se le rendre accessible; explorer différentes façons de manipuler les outils, les matériaux et les médias; se familiariser avec eux.	Mettre en forme significative des sons, des mouvements, etc. . .	

L'INTERVENTION DIRECTE

— L'importance du jeu comme véhicule privilégié des langages artistiques.

— Le respect du potentiel créateur de l'enfant.

— L'importance relative du résultat artistique proprement dit.

— L'importance de l'approche intuitive et globale.

L'intervention directe est celle où l'éducatrice pose elle-même un geste verbal ou non verbal avec l'enfant. Lors des activités artistiques, l'intervention n'a pas le but de faire de l'enfant un musicien ou un peintre, mais de lui donner de l'intérêt pour ces formes artistiques en développant son potentiel créateur.

Certaines valeurs ou principes sont à la base de cette intervention:

1. l'importance du jeu comme moyen privilégié des langages artistiques;
2. le respect du potentiel créateur de l'enfant;
3. l'importance relative du résultat artistique proprement dit;
4. l'importance de l'approche intuitive et globale.

1. **L'importance du jeu comme moyen privilégié des langages artistiques**. C'est par le jeu que l'enfant explore le monde et l'apprivoise. Les langages artistiques n'échappent pas à cette réalité comme mode d'apprentissage. Les jeux font appel à l'expérience, à la créativité, à l'imaginaire et à l'invention. Ils sont des jeux d'expression qui se réalisent facilement à travers des activités artistiques. Le vécu de l'enfant dans ses jeux quotidiens est donc la première source de référence pour favoriser les activités artistiques au préscolaire, à la condition qu'elles soient déclenchées et entretenues dans un esprit ludique.

L'enfant qui s'engage dans une activité artistique n'est pas préoccupé par le résultat. Il danse pour le plaisir de danser, il peint pour le plaisir de peindre, etc. Plus l'enfant prend plaisir à se raconter (que ce soit par la musique, la danse ou les arts plastiques), plus il désire recommencer. Son intérêt ainsi éveillé l'amène peu à peu à souhaiter faire des apprentissages plus poussés. Encouragé par la valorisation qu'il ressent à agir, il recherche des pistes intéressantes et différentes à explorer.

C'est par l'exploitation des occasions fournies dans la vie quotidienne que l'éducatrice alimente et suscite l'éveil à l'expression artistique. La règle d'or qui engendre toute intervention pourrait s'exprimer ainsi: toutes les activités proposées doivent partir du vécu de l'enfant.

Dans toutes les activités artistiques, au coeur même de leur langage, l'enfant est totalement impliqué physiquement, émotivement et intellectuellement. Cette implication est essentiellement ludique. C'est en s'appuyant sur les jeux spontanés de l'enfant que l'éducatrice enrichit celui-ci des différents langages artistiques. La motivation première devient pour elle le plaisir qu'éprouve l'enfant à participer à ces jeux d'expressions. Ce plaisir n'exclut en rien l'effort, comme on peut l'observer chez l'enfant qui joue.

Dans cet esprit, chaque activité d'expression artistique proposée fait appel au plaisir de l'enfant, à la manipulation dans toutes ses dimensions, à l'invention, à l'imagination, au sensoriel. Cette attitude implique, également, différentes réponses possibles, chaque enfant étant unique et personnel dans son fonctionnement (*Guide d'interprétation*, 1982 (16-1081), ch. 1, p.3).

2. **Le respect du potentiel créateur de l'enfant**. L'imagination est un mode de fonctionnement naturel chez l'enfant. L'action éducative qui alimente la vie imaginaire de l'enfant fournit le plus souvent possible des moyens d'explorer, d'expérimenter. Une capacité bien vivante d'imaginer entretient la flexibilité et la fluidité, qualités essentielles dans un monde en perpétuel changement. Par sa capacité d'imaginer et de faire ses images, l'enfant enrichit la communauté humaine. Il devient un être créateur. Imaginer, c'est se donner du pouvoir sur le réel.

Nourrir l'imaginaire de l'enfant, c'est susciter chez lui le désir de se raconter, de rêver; c'est l'alimenter par des images, des histoires, des fables, ou jouer avec lui des jeux de fiction et d'expression; c'est partir de sa connaissance des éléments du réel, de la réalité qu'il a cernée, et l'amener à percevoir de multiples dimensions.

Créer c'est inscrire quelque chose dans le réel. Avoir une action éducative dans ce sens, c'est réellement accepter l'enfant dans ses capacités de faire et d'être. C'est lui permettre de développer ce qui lui est plus personnel: sa vie imaginaire. Le guider d'une façon trop rigide, c'est priver l'enfant du moyen privilégié de faire des expériences personnelles.

Souvent, par souci d'aider l'enfant à progresser le plus rapidement possible, l'éducatrice devance la pensée de l'enfant. Elle lui suggère des idées qui ne correspondent pas nécessairement à ce qu'il aurait pu trouver s'il avait été mis en face de lui-même. En nourrissant l'imaginaire de l'enfant, on l'aide à trouver des images, mais celles-ci doivent rester personnelles et exprimer le vécu propre de l'enfant. De toute manière, chacune des images choisies par l'enfant est une représentation consciente ou inconsciente et s'inscrit dans la grande thématique universelle: le monde, les êtres, les choses.

Note pédagogique

Il arrive que, pour obtenir un meilleur résultat, l'éducatrice présente un « modèle » à l'enfant. Cela devrait être évité, car présenter un modèle à l'enfant, c'est le mettre en contact direct avec une idée toute trouvée d'avance et ne valoriser en aucune manière l'individualité, l'imagination et l'originalité de l'enfant. C'est aussi attirer l'attention de l'enfant uniquement sur le résultat (voir le point suivant).

Alors, l'enfant cherchera à réaliser le modèle comme fin en soi, sans utiliser sa flexibilité, sa fluidité, conditions essentielles à la créativité. De plus, il est fort possible qu'en cours de route l'enfant se décourage, n'obtenant pas les résultats escomptés, sa motivation première ayant été la « performance ». Voici à titre d'exemple: un enfant désire fabriquer un train. L'éducatrice prend l'initiative de lui montrer comment le faire en disant de prendre une boîte vide de lait, deux rouleaux de papier hygiénique, de coller ceux-ci sous la boîte, ainsi de suite. L'enfant n'a qu'à suivre et répéter les gestes de l'éducatrice et pense qu'il n'y a qu'une seule façon de faire un train. Il ne prend alors aucune initiative. Le produit sera peut-être « beau », surtout si l'enfant est habile, mais l'activité n'aura aucunement développé la créativité de l'enfant.

Une démarche créatrice demande davantage d'implication de la part de l'enfant. L'éducatrice en appellera à sa contribution en mettant à sa disposition du matériel varié et en dialoguant avec lui sur les trains. Elle extériorise ainsi ce qu'il sait des trains puis, lui fait observer tout ce qui est à sa portée dans le matériel disponible. Elle lui demande de montrer avec quoi il peut confectionner son train, comment il le voit, etc. . . L'enfant prend des décisions à toutes les étapes de sa réalisation. Si l'enfant éprouve quelques difficultés à réaliser le train qu'il désire, l'éducatrice lui prête main forte en lui suggérant certains agencements, en tenant une partie du matériel pendant qu'il colle. Ce faisant, elle l'encourage à continuer.

IMAGINATION: c'est le pouvoir de former des images.

Demander à l'enfant ce qu'il voit dans sa tête est une question trop complexe. Soit que l'image n'est pas précise, soit que l'enfant n'a pas le vocabulaire adéquat pour la décrire, ou soit qu'il se rende compte de la difficulté à entreprendre la réalisation de cette image et qu'il se décourage. C'est pourquoi, procéder toujours en demandant à l'enfant ce qu'il va faire est une erreur. Au fur et à mesure qu'il manipule, il découvre ce qu'il fait. L'image se précise et répond à sa capacité de faire.

Par sa présence attentive, l'éducatrice soutient l'enfant dans son effort de concentration. En lui proposant des procédés, elle lui apprend l'utilisation de nouveaux outils ainsi que le respect de ceux-ci, et elle nourrit le goût de l'initiative, aide à supporter l'expérience des erreurs. Montrant elle-même beaucoup de flexibilité, elle accepte qu'en cours de route, l'enfant change d'idée devant une difficulté jugée insurmontable. Elle doit bien connaître l'enfant pour lui donner le support ou la stimulation dont il a besoin. Elle ne perd pas de vue que chaque enfant est unique. Pour s'aider, elle peut poser les questions suivantes: l'enfant abandonne-t-il facilement et souvent le travail commencé?; poursuit-il une autre démarche tout aussi valable?. . . Ces éléments d'observation apportent des éclairages pour rendre l'intervention pertinente.

3. **L'importance relative du résultat artistique proprement dit.** L'on remarque que chez l'enfant un grand écart entre le désir manifesté et la capacité de faire. Impatient d'arriver à un résultat, il n'agit pas par étape. Il se coupe ainsi très souvent du plaisir de faire et de la conscience du moment. Il est avant tout axé sur le résultat; il en est généralement fier et recherche l'appréciation de ses pairs et de ses parents.

Pour l'éducatrice, le résultat ou la réalisation de l'enfant n'est qu'un « signe » qu'elle doit savoir interpréter. C'est un révélateur de certaines facettes de son développement. Elle y est sensible, d'une part, parce qu'elle en connaît la démarche, et, d'autre part, parce qu'elle connaît les valeurs multiples d'apprentissages qui lui sont rattachées.

Dans l'intervention, le produit final n'est pas le but à atteindre. La préoccupation de l'éducatrice cerne plutôt le cheminement de l'enfant au cours de ses activités artistiques. Dès le début de l'année, elle doit aider l'enfant à se centrer sur ce qu'il fait en valorisant davantage le processus que le résultat. Les difficultés encourues pour arriver au but en seront amoindries. L'enfant doit prendre plaisir à voir se transformer la matière étape par étape, et à découvrir des façons de faire. Très souvent, au cours de son cheminement, l'enfant oublie ce qu'il avait projeté et découvre une autre forme, un autre produit. Il se sentira alors créateur et de là éprouvera une fierté de savoir-faire, base de la confiance en soi. Si, au contraire, l'intérêt de l'enfant demeure axé sur le produit final, il sera très souvent en face d'une incapacité qui le découragera d'entreprendre autre chose ou de continuer sa démarche.

PROCÉDER: c'est mettre en oeuvre, c'est passer à l'action.

C'est pendant qu'il s'attaque à la tâche que l'enfant est le plus en contact avec lui-même, qu'il exprime, raconte, imagine et crée. C'est aussi au cours du processus que l'intervention a le plus de valeur. L'éducatrice qui valorise l'enfant dans les efforts qu'il fournit au fur et à mesure qu'il procède, et qui le sensibilise aux découvertes et aux progrès qu'il accomplit, l'entraîne à prendre conscience de ses capacités de faire. Elle éveille chez lui le désir de se réaliser dans et par ce qu'il fait et l'aptitude à en être fier. Autrement dit, elle l'aide à bâtir sa confiance en lui.

PROCESSUS: c'est l'évolution étape par étape, conduisant à la réalisation.

Si l'éducatrice n'apporte pas suffisamment de support pendant le processus, mais demeure axée sur le résultat, l'enfant ne sera pas attentif à son cheminement et accordera lui aussi beaucoup d'importance au produit fini. Il ne comprendra pas que la réalisation est une étape dans son cheminement parmi d'autres étapes. C'est le support apporté lors du processus qui permet à l'enfant d'actualiser son potentiel tout en faisant des apprentissages appropriés, et surtout, qui lui permet de se réajuster lui-même dans sa prise de conscience de la réalité.

Souligner à l'enfant qu'il tient bien son pinceau, fredonner avec lui une chanson, faire avec lui un mouvement de son invention, c'est s'attarder, ne serait-ce que de courts moments, sur ce qu'il vit et ressent durant l'activité. C'est entretenir un contact avec lui, l'accompagner dans sa démarche et soutenir sa production. Ainsi, l'enfant apprend à respecter ce qu'il fait et s'initie à des attitudes sereines face à lui et à autrui.

Lors des retours individuels ou collectifs, l'educatrice qui a été présente durant le processus se sent davantage compétente pour parler avec l'enfant de sa réalisation et de son comportement en cours de réalisation. Elle peut l'amener à parler de ses découvertes, de ses tâtonnements, de son plaisir de faire, des facilités ou des difficultés de réalisation. Ayant suivi le déroulement de près, elle peut en toute franchise évoquer ce qu'elle a remarqué tantôt en valorisant, tantôt en soulignant ou en suggérant adroitement... Les remarques positives sont nécessaires pour motiver l'enfant à poursuivre sa foulée et atteindre ainsi une véritable expression de lui-même. S'il se sent soutenu, il investit un dynamisme accru à son travail, s'y concentre davantage et développe un plus grand intérêt pour créer.

L'éducatrice a donc un rôle de première importance pour aider l'enfant à évoluer. elle se doit:

— de respecter le rythme personnel de chaque enfant ainsi que sa capacité personnelle de faire;

— d'accueillir la réalisation de l'enfant telle qu'elle est sans jugement ni comparaison;

— de valoriser l'apprentissage davantage que la réalisation elle-même.

L'intervention devrait être faite sur le processus plutôt que sur le résultat, car elle favorise chez l'enfant la dynamique « PERCEVOIR-FAIRE-RÉAGIR » élaborée dans l'approche intuitive et globale qui suit.

4. **L'importance de l'approche intuitive et globale**. Dès la maternelle, des bases solides de fonctionnement doivent être établies afin que la démarche artistique de l'enfant rencontre la démarche pédagogique nécessaire à son évolution. Cette démarche pédagogique sera sensiblement la même tout au long du cheminement artistique de l'enfant: elle fera appel à sa perception des choses, des êtres et du monde, elle lui demandera de concrétiser ses perceptions dans le « faire » de ses images et réclamera un « réagir » pour consolider en quelque sorte les actions et les perceptions. L'éducation artistique, dans une approche intuitive et globale, vise à développer une conscience sensible, personnelle et agissante chez l'enfant.

LE PERCEVOIR

Percevoir, c'est activer tout le circuit sensoriel. On perçoit par chacun de ses sens en étant à l'écoute de soi et de son environnement. Les sensations perçues suscitent des émotions, des sentiments, des intuitions qui informent sur la nature des êtres et des choses.

Percevoir, pour l'enfant, est une étape essentielle à son expression artistique et se vit à différents moments du processus. Percevoir peut être le déclencheur d'une activité, servir de mise en action ou servir de stimulus durant l'activité.

LE FAIRE

Faire constitue l'étape essentielle de la démarche. C'est la mise en forme des images intérieures à l'aide d'outils, de techniques, de matière. Dans l'acte de **faire**, l'enfant agit directement sur son environnement. Il s'inscrit dans le réel par l'apprentissage des éléments qui composent les différents langages artistiques par une recherche libre, une exploration, une manipulation et un contact avec lui et la matière (le mouvement, le son, etc.).

Note pédagogique

L'enfant de cinq ans est particulièrement moteur. Sa capacité d'attention dépend de son intérêt. Bien souvent, les adultes sont désarçonnés devant la vitesse d'exécution d'un travail d'enfant. Il semble avoir terminé avant de commencer! Pour l'enfant, une idée submerge rapidement d'une autre idée; soigner ce qu'il fait n'effleure même pas sa pensée. Peu à peu, cet état de fait se modifiera, non seulement grâce aux progrès moteurs qu'il fera, mais aussi au fur et à mesure qu'il acquerra de la maturité.

LE RÉAGIR — LE VOIR (en arts plastiques)

Réagir provoque une prise de conscience de la dynamique qui s'établit entre l'enfant et ce qui l'entoure au cours des étapes du **percevoir** et du **faire**. Le **réagir** de l'enfant peut être spontané comme il peut être suscité par l'éducatrice et les pairs. Cette interaction aide l'enfant à approfondir son implication: il entre en relation avec ce qu'il perçoit, avec ce qu'il fait. Il s'habilite ainsi progressivement à une certaine analyse. Par des questions pertinentes, l'éducatrice stimule la réflexion de l'enfant et élargit ses horizons, l'entraîne à évaluer sa propre démarche (*Guide d'interprétation*, chap.: Évaluation et Programme, p.30).

Note pédagogique

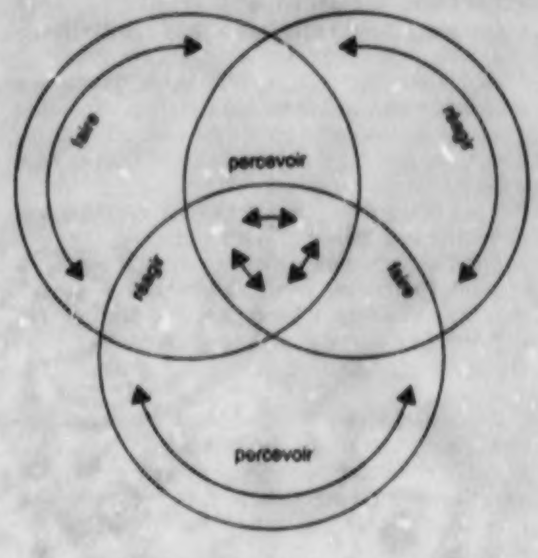
Il est certain que cette fonction de **réagir** s'exerce plus souvent après l'exécution d'un travail. Cependant, compte tenu de l'âge des enfants du préscolaire, l'éducatrice doit savoir doser ses questions sur le travail accompli, celui-ci étant déjà du passé pour l'enfant. Il n'est pas à exclure d'amener le **réagir** pendant le **percevoir** et le **faire**. De cette manière, l'éducatrice est beaucoup plus proche du vécu de l'enfant.

Revenir sur le processus de production, sur les sentiments et émotions vécues constitue une excellente façon d'amener l'enfant à progresser, à la condition d'éviter le jugement évaluatif (*Guide d'interprétation*, (16-1081), chap. 2, p.188) et l'insistance. Faire appel à sa capacité de **réagir**, c'est solliciter son intelligence, son jugement personnel, sa sensibilité; c'est le rendre attentif à lui-même.

Susciter chez l'enfant le désir de **percevoir**, de **faire** et de **réagir**, c'est l'aider à évoluer dans sa réalité et entrer en relation avec lui-même au sein de la démarche artistique entreprise.

Les activités du **percevoir**, du **faire** et du **réagir** sont interreliées; cependant, les étapes de ce processus ne se déroulent pas de manière systématique. Elles dépendent du vécu de chaque personne et de son potentiel de réalisation. Un enfant peut percevoir et réagir avant de faire, comme l'indique le tableau ci-après.

TABLEAU 5
Relations entre les étapes de la démarche artistique



En mettant l'emphase sur le rôle de l'intervenante, on déduira de ce tableau que si toute activité d'expression comprend trois étapes, l'ordre de ces étapes peut varier et qu'en conséquence l'intervention pédagogique doit s'articuler de façon diversifiée, pouvant être tantôt « soutenante » dans le faire ou le réagir, tantôt « stimulante » lors du percevoir ou du faire ou « confrontante » lors du réagir ou du faire. . .

Les occasions ne manquent pas où l'intervention peut être aidante pour le débutant, et l'éducatrice de métier aura tôt fait, nous le souhaitons, de dépasser la liste ci-dessous. Ces quelques exemples qui suivent se veulent des pistes pouvant aider; on se souviendra cependant que toute intervention directe devra en appeler à l'esprit décrit ci-avant (*Guide d'interprétation*, (1982), 16-1081, chap. 1, pp. 5-15 et *Programme*, p. 29).

LE PERCEVOIR. L'intervention sera stimulante ou soutenante; elle pourra stimuler toutes les fois

- qu'elle mobilise l'attention de l'enfant sur la perception de certains éléments de son environnement;
- qu'elle aide l'enfant à se centrer sur un objet (un bloc), un phénomène (le vent), une personne (un de ses parents), un animal (le chat); sur différents aspects des choses (couleur, forme, sonorité), en insistant toutefois sur un seul aspect à la fois pour ne pas disperser l'attention;
- qu'elle invite l'enfant à faire un lien entre ses perceptions, ses sensations et son vécu en suscitant chez lui le désir d'exprimer sa pensée en l'aidant à se rappeler d'autres moments où il a vécu des sensations semblables, etc.;
- qu'elle évoque elle-même d'autres images, provoquant ainsi la mémoire et/ou l'imagination;
- qu'elle sensibilise l'enfant à son environnement en l'amenant à préciser la caractéristique de telle forme, de tel son, de telle couleur, de tel mouvement . . . du monde ambiant.

Tandis qu'elle pourra davantage soutenir quand elle

- sécurise l'enfant sur ses sensations en l'invitant à les qualifier et à dire ce qu'il aime le plus, le moins, etc.; en l'invitant à les décrire (ça ressemble à); en lui faisant constater qu'il y a plusieurs personnes qui peuvent ressentir les mêmes choses de manière différente.

LE FAIRE, c'est-à-dire au moment de l'exploration et de la réalisation, elle pourra encore stimuler et soutenir; elle stimulera chaque fois

- qu'elle incite l'enfant à jouer un rôle actif, c'est-à-dire à devenir l'instigateur de son activité, en lui suggérant des activités variées, en le soutenant, l'encourageant, l'observant, l'écoutant;
- qu'elle lui apporte occasionnellement une aide par des suggestions simples et significatives.

Alors qu'elle soutiendra

- quand elle favorise le temps nécessaire à l'enfant pour explorer ce qu'il veut explorer, cette exploration pouvant s'étendre sur plusieurs rencontres;
- quand elle connait et tient compte des niveaux de capacités cognitives et motrices en favorisant les recherches du « quand » et du « comment »; des disponibilités de l'enfant sur le plan physique et mental;
- quand elle favorise les situations où il pourra résoudre ces questions de façons directe ou indirecte en lui procurant le temps, l'espace, le matériel (selon le cas) dont il a besoin pour réaliser sa création;
- quand elle respecte son rythme, sa capacité de faire.

LE RÉAGIR enfin, elle pourra non seulement stimuler et soutenir, mais encore confronter l'auteur pour l'engager à objectiver sa réalisation. Elle sera donc stimulante

- quand elle présente des créations d'artistes professionnels par le biais de photos, de diapositives, de films, de disques;
- quand elle amène les enfants à des concerts, des spectacles, des expositions, etc.

Elle voudra plutôt soutenir

- en créant un climat où les enfants sont mis à l'abri de tout jugement de l'ordre de « c'est mieux que », « c'est mauvais », « c'est moins bien que », etc. (*Guide général d'interprétation* (1982) 16-1081: jugement évaluatif, appréciatif, p.188);
- en étant attentive à ce que chaque enfant ait vraiment sa place dans le groupe;
- en voyant aux intérêts et aux désirs manifestés par les enfants lors de la présentation de leurs travaux en suscitant chez eux le désir d'en parler ou d'en connaître davantage.

Enfin, elle se proposera de confronter

- quand elle s'assure du désir de l'enfant d'exprimer son appréciation, sa description ou son idée en rapport avec sa création, celle d'un camarade ou celle d'un artiste professionnel;
- quand elle amène l'enfant à poser un jugement critique sur ce qu'il fait: A-t-il fait ce qu'il voulait réaliser? Est-il content et satisfait de sa réalisation? Accepte-t-il sa production?
- quand elle s'assure que les enfants ont été satisfaits du rôle qu'elle a tenu lors de leurs jeux. Y avait-il assez de matériel? Sa participation a-t-elle été appréciée? (*Guide général*

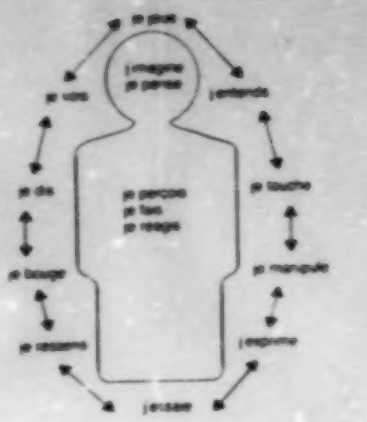
d'interprétation 1982 (16-1081), « Le développement personnel de l'éducatrice », chap. 3).

Présentation de la figure-synthèse

Dans la démarche « éducation-apprentissage » des activités artistiques au préscolaire, on aura compris qu'il y a deux personnes en présence: l'un enfant, l'autre adulte dont les rôles sont différents, absolument nécessaires et non-interchangeables. Différents: le premier se construit, le second anime et supervise ce monde en construction; nécessaires: tandis que le jeune maître d'oeuvre chante, danse, peint aux doigts ou raconte . . . en mettant tout son coeur sur la réalisation immédiate, le pédagogue (observateur d'une réalisation humaine à long terme) organise l'environnement, attire l'attention sur, questionne telle attitude, encourage à, confronte, libère l'émergence des idées, le jeu des rapports, toutes formes d'expression. . . Comment pourraient-ils êtres interchangeables? l'animation, la supervision, l'anticipation sont tâches d'adulte.

Ainsi, tous deux sont à l'oeuvre « activement »: l'un en s'amusant, l'autre en éduquant; l'un pris au jeu de l'instant, l'autre anticipant sur le devenir global . . . et tous deux sont chefs d'une oeuvre appelée à être qualifiée de « chef-d'oeuvre »! Sauf, que l'enfant verra sa réalisation finie (modelage, dessin), alors que l'éducatrice devra compter avec les mois, les années . . . avant que l'enfant complète sa formation.

C'est ce travail « ensemble » de l'enfant et de l'éducatrice dans la démarche artistique que l'on retrouve à la fois explicité et synthétisé dans la figure ci-dessous. La pédagogue soucieuse de questionner son fonctionnement professionnel au préscolaire trouvera en cette page une excellente matière à réflexion.



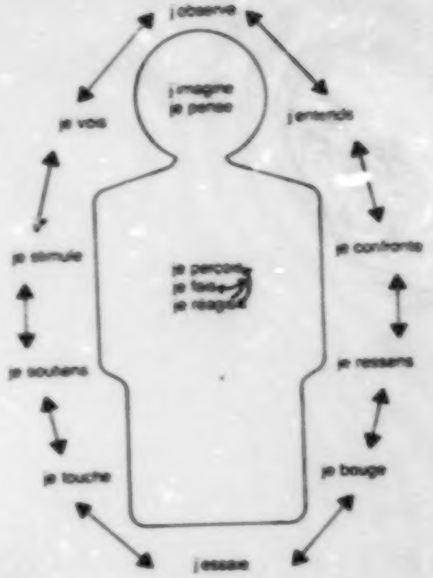
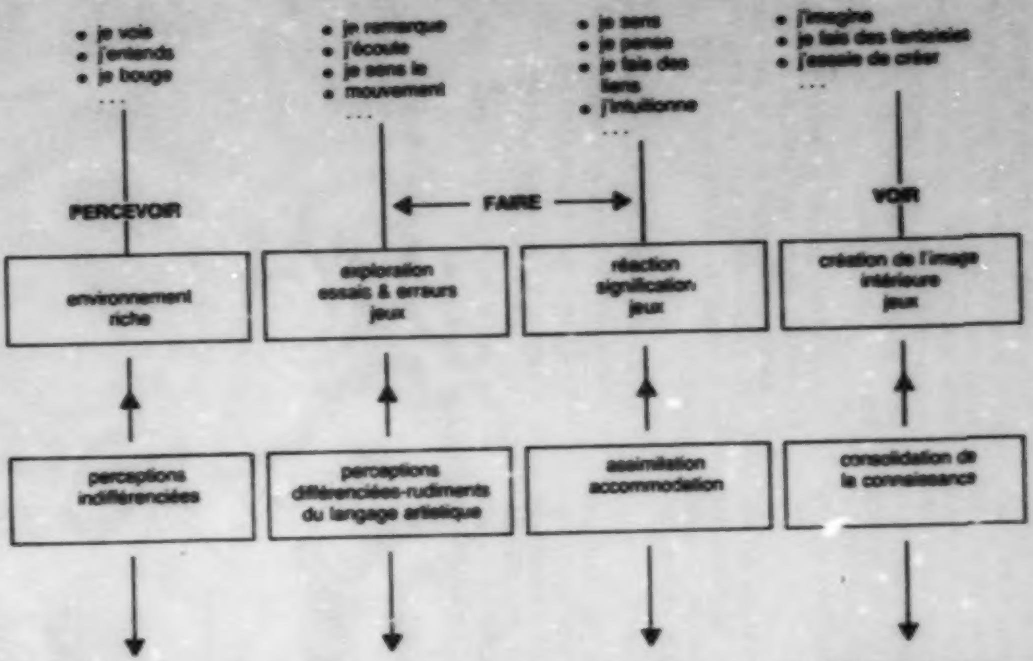


TABLEAU 6

L'enfant et l'éducatrice dans la démarche artistique



Je mets en place un environnement physique agréable et enrichissant.

Je provoque des occasions de relations interpersonnelles variées et nombreuses.

J'organise des activités de qualité qui nourrissent l'imagination et provoquent l'expression.

À l'occasion, j'attire l'attention de l'enfant sur les divers éléments du monde sonore, du monde gestuel monde visuel i.e. (matière, texture, forme, couleur, . . .) à travers les gestes du quotidien ou à travers des activités spécifiques (le jeu).

Par des questions, des remarques, des silences, des « reflets de sentiments », j'aide l'enfant à saisir son émotion, à raffiner sa sensibilité, à enrichir sa vie intérieure.

En évitant les consignes étroites, les thèmes fermés, les limites d'utilisation des matériaux, je laisse la place au jeu et à l'émergence des idées à travers la production.

Selon certaines données récentes, l'accélération du processus de développement de l'intelligence serait impossible; par contre, ce processus peut être stimulé et enrichi. Laisser à l'enfant la possibilité de manipuler les outils, d'explorer les matériaux propres aux différents langages artistiques, c'est favoriser chez lui ses qualités imaginatives et c'est lui permettre d'accéder à une forme d'expression qui convient aux images qui l'habitent.

À travers ses différentes expériences de manipulation, d'exploration, l'enfant découvre des combinaisons multiples, il enrichit ses connaissances et accède à l'univers de la représentation.

Tous les enfants n'ont pas le même vécu lorsqu'ils arrivent à la maternelle. Quelques-uns, ayant davantage exploré, manipulé, débouchent plus rapidement sur des images représentatives. Il faut donc laisser le temps aux autres d'accéder à ce stade graphique sans bousculer les étapes de leur développement.

Une attitude de réceptivité, d'entente et de confiance, convient au développement de la créativité du jeune enfant. C'est par la répétition des gestes, des expériences, des succès et des échecs que l'enfant apprend, et c'est toujours sous forme de jeux qu'il fait ses apprentissages.

La démarche artistique de l'enfant dépend, en très grande partie, de **l'attitude** de l'éducatrice, du **climat** qu'elle crée et de la **communication** qu'elle établit avec chacun. Cela vaut pour toutes les activités (*Guide d'interprétation*, 16-1061, chap. 1).

Ce qui est important pour l'enfant, c'est
— d'être valorisé dans sa pratique
— d'avoir du plaisir à faire l'activité
— d'avoir accès à du bon matériel.

Ce qui est important pour l'éducatrice, c'est
— de comprendre
— d'accepter le **sens du parcours**.

L'INTERVENTION INDIRECTE

— L'aménagement physique

— le matériel

— l'horaire

Les activités artistiques réclament de l'éducatrice de la planification, de l'organisation et des interventions. Trop souvent, ces activités sont présentées aux enfants comme étant de transition, « en attendant » une autre activité. Faites dans ce contexte, elles sont alors exécutées rapidement, sans trop grande attention de la part des enfants. Afin que l'enfant perçoive les activités artistiques comme étant de première importance, l'éducatrice doit soigner leur présentation, les planifier et les organiser.

L'enfant qui produit a besoin d'un encadrement précis. Il doit savoir ce qui est permis et ce qui est interdit dans les modalités d'utilisation du matériel. Il doit apprendre à employer le matériel, à le respecter et à le partager.

À l'intérieur de cet encadrement, une large place doit être attribuée à la liberté. L'enfant est libre de s'exprimer, car il est maître de ses images. Il faut le laisser vivre ses expériences, ses tâtonnements et éviter de lui imposer des thèmes précis, lui en suggérer seulement. Lui donner du temps, le stimuler par l'ambiance, valoriser sa réflexion, c'est tout mettre en place pour qu'il soit en contact avec lui-même, ses idées personnelles, sa vie intérieure.

Ces règles établies dès le début de l'année permettront de suivre l'évolution de chaque enfant non seulement sur le plan artistique mais aussi et surtout sur celui de ses comportements. C'est aussi le meilleur soutien de base que l'éducatrice peut apporter avec la confiance en chaque enfant.

L'aménagement devient un élément important pour stimuler, soutenir et confronter l'enfant dans les activités artistiques. Il sera présenté en trois parties: l'aménagement physique, le matériel et l'horaire.

1. L'aménagement physique

L'aménagement physique du local-classe a un rôle de premier ordre à jouer dans le cadre des activités artistiques. D'abord, il se doit de susciter chez l'enfant le goût de s'engager dans de telles activités, puis de le stimuler et de le supporter par la richesse de ses possibilités d'exploration, d'exploitation et de création. C'est aussi un local où le jeu prédomine.

Le *Guide général d'interprétation et d'instrumentation* (code 16-1081) donne des indications concrètes à ce sujet au chapitre 1, pp.17-21. De plus, le *Guide d'aménagement des maternelles* (code 27-1666) apporte un soutien fondamental à l'aménagement.

Il est donc possible de retrouver dans la maternelle des aires ou « coins » susceptibles de répondre aux besoins des enfants pour les activités artistiques.

Même si, à première vue, ces différents coins et ateliers semblent être nettement séparés et isolés les uns des autres, la réalité de l'action fait qu'à certains moments, pour certaines activités plus globales, plusieurs coins seront combinés.

Dans certains cas, les coins peuvent avoir un double et une triple fonction, c'est-à-dire qu'un même coin peut servir à plusieurs activités ou à plusieurs ateliers. Ces coins polyvalents sont à privilégier en particulier si l'espace disponible est restreint. Ainsi, au lieu de trouver une multitude de coins spécifiques, les coins disponibles accueilleront, à tour de rôle, différents ateliers ou différentes activités.

Comme la plupart des activités, l'aménagement du local de la maternelle peut se faire conjointement par les enfants et l'éducatrice à partir du moment où le rythme et la routine de la classe sont acquis par les enfants.

C'est à l'éducatrice et aux enfants de déterminer la nature et la fonction de ces coins et ateliers. Pour ce faire, le groupe peut se poser les questions suivantes:

— Quelles activités voulons-nous faire?
— Dans quel type d'espace voulons-nous les faire?
— Où sera cet espace? Comment sera cet espace?
— Que contiendra cet espace?
— Qui s'occupera de son aménagement?
— Sera-t-il permanent ou temporaire?
— Quelles seront les règles de gestions de cet espace?

L'éducatrice, quant à elle, peut se poser les interrogations suivantes:

— Les espaces de circulations sont-ils adéquats?
— L'aménagement favorise-t-il l'ordre, le rangement?
— L'accessibilité aux matériaux est-elle suffisante?
— L'espace est-il aménagé pour les activités de mouvement ou d'expression dramatique?

— L'enfant a-t-il des espaces pour exposer, afficher ses oeuvres (tablettes, cordes à sécher, tableau d'affichage)?

— Y a-t-il des espaces aménagés pour la détente, la rêverie?

— La température de la pièce, du plancher est-elle confortable?

— La lumière est-elle aveuglante, suffisante?

— Y a-t-il des bruits perturbants venant de l'extérieur de la pièce?

etc. . .

2. Le matériel

Le matériel mis à la disposition des enfants devrait répondre aux caractéristiques du plaisir, de l'abondance et de la sécurité propres au matériel de jeu (*Guide d'interprétation* (16-1081), pp.21-29).

Les activités artistiques peuvent réclamer un matériel qui invite l'enfant à imaginer, à imiter, à se costumer, etc.

Matériel pour le langage corporel

Cet atelier (ou coin) est un endroit dans le local-classe où l'enfant peut retrouver un maximum d'espace libre à être utilisé de façons variées. En plus d'un espace libre et accueillant, on peut retrouver à cet endroit,

— des illustrations représentant les familles d'actions (sauts, tours, gestes, actions locomotrices. . .);

— des illustrations représentant des animaux en mouvement;

— des illustrations ou des objets représentant différents modes de locomotion;

— du matériel sonore (disques, cassettes, tourne-disques, magnétophone, etc.) que l'enfant peut manipuler afin de se créer des stimuli sonores du type musique instrumentale, chansons, poèmes, histoires racontées, musique folklorique;

— des petits objets mobiles que l'enfant peut utiliser comme stimuli visuels et/ou tactiles ou comme accessoires;

— du petit matériel (bancs, cerceaux, ballons, etc.) que l'enfant peut utiliser pour créer de nouvelles activités motrices ou pour délimiter et transformer son espace d'action;

— des boîtes de carton, des chambres à air, etc.

Matériel pour le langage dramatique

Ces jeux peuvent prendre place à plusieurs endroits en même temps dans la classe. L'aménagement doit stimuler l'enfant à s'engager dans le jeu dramatique. L'atelier (ou coin) doit fournir à l'enfant le prétexte, le matériel ou l'atmosphère nécessaires à son jeu. Pour ce faire, on pourra y retrouver:

— du mobilier polyvalent (bancs, chaises, tabourets, blocs, étagères, etc.);

— des disques, cassettes ou livres capables d'être des éléments déclencheurs par leur poésie, leur histoire ou leurs illustrations;

— du matériel pour la détente (coussins, chaises berçantes);

— des miroirs;

— du maquillage;

— de l'espace pour des expressions collectives;

— un coffre à déguisement et à accessoires, des tissus;

— des poupées et leurs accessoires, (vêtements, carosse, biberons, etc);

— des marionnettes et leur théâtre;

— le mobilier d'une cuisine, d'un salon, d'un marché;

— etc.

Matériel pour le langage musical

Dans cet atelier (ou coin) l'enfant doit pouvoir entendre, explorer, produire, et organiser des sons. Pour ce faire, il doit pouvoir y retrouver:

— du matériel d'écoute: tourne-disques, magnétophone;

— du matériel à entendre: disques, cassettes, bandes sonores;

— du matériel pour produire des sons: petits instruments de percussion, matériel pour créer des instruments sonores, ainsi que des objets dont on peut explorer les possibilités sonores;

— du matériel de support: tout matériel qui permet à l'enfant de découvrir les possibilités sonores de son corps et de sa voix, illustrations représentant différentes intensités et différents dynamismes du son;

— du matériel de récupération.

Au fur et à mesure que l'enfant apprend à entendre des sons et de la musique, il devient important de l'aider à augmenter la diversité du matériel d'écoute. On retrouvera donc parmi ce matériel, de la musique instrumentale à caractère plutôt *rythmique*, d'autre à caractère *mélodique* et enfin à caractère *descriptif*, (la musique descriptive est une musique qui fait image; elle raconte en sons une histoire, un événement, illustre les sentiments et les climats affectifs); des chansons folkloriques et traditionnelles, des chansons à thèmes (chansons ou un thème, une notion, une idée sont développés: chansons sur les chats, les saisons, les nombres, etc.); des sons de l'environnement et des enregistrements sonores (chansons, musique ou effets sonores) que l'enfant aura faits lui-même.

Lorsque les ateliers sonores seront en cours de fonctionnement, l'éducatrice et les enfants devront être attentifs pour ne pas organiser une activité d'écoute qui demande du silence en même temps qu'une activité d'exploration de même type: les exigences de réalisation de l'une vont à l'encontre des exigences de l'autre.

Tout au long de l'année, les enfants pourraient être mis en contact avec les instruments *Orff* (si disponibles à l'école) de façon à se familiariser progressivement avec ceux-ci. Il s'agit d'une approche exploratoire (PERCEVOIR) partant de la forme de l'instrument, de la texture, de la matière de fabrication, de la sonorité, pour en arriver à la technique, s'il y a lieu, en commençant toujours par l'improvisation libre (FAIRE). L'éducatrice apprendra aux enfants le nom de l'instrument, la famille à laquelle il appartient, la manipulation pour tous les enfants, le parler rythmé (ex.: dire son nom avec l'instrument) pour en arriver à des structures rythmiques simples (FAIRE).

L'éducatrice laissera les enfants jouer et manipuler l'instrument, l'explorer de toutes les façons, aussi bien tactiles qu'auditives, etc. (FAIRE).

Matériel pour les arts plastiques

Le matériel pour les arts plastiques disponible sur le marché est très abondant et demande une certaine connaissance des possibilités d'utilisation. De plus, une grande importance doit être accordée à l'organisation de ce matériel pour que l'enfant puisse avoir un bon choix de matériaux, variant dans leurs formes, leurs textures, leurs couleurs, leurs formats.

Tous ces matériaux et leur organisation devraient favoriser la manipulation, être accessibles et engendrer le plaisir. *Le Guide d'aménagement des maternelles* (p.29) donne une énumération généreuse de matériaux pertinents. Quelques spécifications s'ajoutent à cette liste:

Le matériel pour le dessin

- les craies de cire;
- les pastels gras;
- les crayons feutres;
- les crayons mine.

La craie de cire. La craie de cire plaît aux enfants si elle est bien présentée, de bonne qualité, et si on permet de l'utiliser sur de grandes surfaces. Elle peut être employée sur du papier blanc ou sur du papier de couleur. Elle favorise un geste souple chez l'enfant.

Le pastel gras. Plus salissant que la craie de cire, il attire l'enfant par ses couleurs. Le pastel gras obéit bien au geste, sa matière est riche en tonalité. Cependant, il se brise facilement. Il faut essayer d'offrir à chacun des enfants « sa » boîte de pastels dont il est responsable. À l'achat, il est préférable de choisir les plus gros pastels gras.

Le crayon feutre. Le crayon feutre fait le ravissement des enfants. Ses couleurs lumineuses, les lignes visibles qu'il permet de tracer favorisent son utilisation. Il est coûteux à l'achat, cependant il peut devenir moins cher à long terme si on choisit la marque de commerce qui offre des recharges. L'achat de base coûte cher mais l'encre de couleur et des feutres individuels ne sont pas onéreux. Il faut bien entretenir le crayon feutre en le gardant toujours bien chargé d'encre et conserver la pointe feutre en bon état. Il s'utilise avec grand plaisir sur du papier glacé comme le papier de peinture aux doigts, par exemple. Notons encore que les marqueurs devraient être régulièrement vérifiés par l'éducatrice et remis en état d'utilisation. Il n'y a rien de plus frustrant que de travailler avec un instrument qui est en mauvaise condition.

Le crayon à mine de plomb. C'est peut-être l'instrument le plus connu des enfants, car il est facilement accessible. C'est l'instrument qui permet aussi de faire le plus de détails et qui peut être utilisé souvent étant bon marché. Le crayon mine de marque « Beginners » se tient bien dans la main. Sa mine large et grasse laisse paraître le trait. Utilisé sur de grandes surfaces de papier, il procure un réel plaisir aux enfants. Il doit être bien taillé. Les dessins en noir et blanc doivent retenir l'attention de l'édu-

ORGANISATION

- Réserver un lieu libre et attrayant où les enfants peuvent s'installer et dessiner à leur aise.
- Aider les enfants à bien s'installer lorsqu'ils dessinent.
- Voir a ce que les crayons feutres soient bien chargés d'encre et à ce que les pointes soient en bon état.
- Entourer ce lieu de respect en ne permettant pas aux enfants qui s'adonnent à d'autres activités, de déranger constamment ceux qui dessinent.
- Préparer des cartables ou des fiches pouvant recueillir les dessins des enfants;
- Prévoir un cartable réservé aux dessins « cadeaux » à l'éducatrice ou aux dessins recueillis pour fin d'observation et d'évaluation;
- Déterminer un coin d'affichage auquel les enfants ont facilement accès pour y exposer leurs travaux (réf.: les panneaux de fibre dure pour la peinture).

Suggestion. Au cours de l'année, l'éducatrice peut faire une « relance » d'activités de dessin en procurant aux enfants des spicilèges. Chaque enfant identifiera lui-même son cahier et pourra y dessiner à loisir, soit au crayon de plomb, soit à la craie de cire, ou au pastel gras. . . Ce cahier peut rester à la maternelle et être montré à l'occasion aux parents; l'éducatrice peut y écrire les histoires que l'enfant raconte; elle peut aussi lui enseigner peu à peu à respecter l'ordre des pages. L'enfant pourra, à la fin de l'année, apporter ses cahiers pour conserver les dessins de ses cinq et six ans.

Quelques éléments d'observation concernant le dessin

— Comment l'enfant tient-il son crayon feutre? (serré, trop près de la pointe. . .).

— Est-il bien installé pour travailler?

— A-t-il l'espace suffisant?

— Choisit-il sa feuille ou utilise-t-il toujours le même format?

— Utilise-t-il le matériel adéquatement: crayon bien taillé, stylo feutre bien rempli, etc?

— Comment commence-t-il son dessin? (avec frénésie, lentement, toujours de la même manière).

— Raconte-t-il des histoires sur ses dessins? (spontanément, toujours, jamais).

— A-t-il évolué depuis le début de l'année? en est-il conscient?

— A-t-il constamment besoin d'encouragement? de soutien?

— Ou dessine-t-il spontanément, avec plaisir, sans que personne l'incite?

— Utilise-t-il plusieurs couleurs? (deux ou trois).

Organisation pour la peinture

Le coin de peinture peut devenir un lieu favorisant les échanges et stimulant la communication. L'espace réservé à la peinture doit être assez vaste pour permettre à plusieurs enfants de travailler en même temps.

Surface pour peindre

Un mur de la classe maternelle peut être recouvert d'un panneau de fibre dure de haut en bas. Ce mur peut être utilisé pour peindre, faire sécher les travaux de peinture et afficher les réalisations des enfants.

Le papier doit être autant que possible de bonne qualité. Il ne doit pas être trop poreux, ni trop mince. L'éducatrice doit le vérifier avant de le proposer aux enfants. La gouache sèche vite, surtout si la pièce est chaude. Il faut bien étaler le papier pour le faire sécher lorsqu'il est couvert de gouache. Il est important que la feuille soit solide, bien fixée aux quatre coins lorsque le travail se fait.

Les enfants apprennent rapidement à poser leurs feuilles au mur de peinture en les plaçant à la bonne hauteur, c'est-à-dire que les yeux de l'enfant doivent arriver au premier tiers du haut de la feuille. Cette position favorise la gestuelle et annule la tension du bras, de l'épaule et du cou.

Un espace de peinture assez vaste permet à l'enfant de varier le format de ses feuilles; cela lui permet aussi d'ajouter une feuille à la feuille de base, en hauteur ou en largeur, obtenant ainsi la dimension désirée.

Un grand espace réservé à la peinture favorise les travaux collectifs, les affichages de peintures, de dessins. Il peut servir aussi au collage. Lors des retours en groupe sur le travail effectué, il permet à tout le monde d'apercevoir en même temps les réalisations mentionnées.

La table-palette

- La table-palette sert à présenter huit à dix couleurs différentes à la fois.
- Les dimensions de la table-palette: hauteur: 650 mm, largeur: 250 mm, longueur, 1200 mm.
- La planche du dessus est perforée de huit à dix trous de 64 mm de diamètre.
- Des pots de plastique peuvent être insérés dans ces espaces.
- La planche du dessous est perforée de deux trous de 127 mm de diamètre. Dans ces espaces de pots de plastique seront placés, l'un pour les pinceaux souillés, l'autre pour les pinceaux propres.
- Les godets de peinture reposent sur la planche supérieure.
- Un espace est réservé pour recueillir deux pinceaux.
- On peut couper des quarts-de-rond de 50 mm et les poser à l'envers. Ils servent d'appui aux pinceaux.

L'utilisation de la table-palette

Chaque godet contient une couleur. Deux pinceaux sont attribués à chacune des couleurs et servent à tous les enfants qui changent de pinceau lorsqu'ils changent de couleur. Les enfants s'habituent très rapidement à travailler à la table-palette.

Le fait d'avoir un espace à parcourir avec un pinceau dans les mains entre la table-palette et le mur de peinture incite les enfants à bien essuyer leur pinceau. La consigne est donnée de ramasser la peinture qui dégoulinerait, au moyen d'une éponge mise à leur disposition.

Si un enfant se tient trop près de sa peinture, comme c'est souvent le cas au chevalet, il se fatigue plus rapidement. Il a besoin de bouger, de marcher. La table-palette permet ce déplacement nécessaire à l'enfant et l'aide à prolonger son activité. Partant du mur où est affiché son travail pour aller chercher la couleur dont il a besoin, l'enfant prend, par le fait même, du recul par rapport à son oeuvre. Il le voit sous des angles nouveaux. Il voit aussi le travail de ses pairs, ce qui a pour effet de le stimuler. La rencontre à la table-palette de tous les enfants qui peignent en même temps favorise les échanges et la socialisation. Les enfants apprennent à partager les instruments de travail.

— **Pinceaux** (différentes grosseurs)

- pinceaux à poils souples
- brosse (à poils de porc ou à poils synthétiques)

Un pinceau ou une brosse ne doit jamais reposer sur ses poils, ils s'arrondiraient. L'éducatrice doit essayer elle-même les pinceaux ou les brosses qu'elle offre aux enfants. Elle sera plus à même de comprendre ce qu'elle peut attendre des réalisations. Un pinceau à bout rond ne donne pas le même rendement qu'un pinceau à fine pointe. La brosse a des poils raides. Elle est disponible en différentes largeurs. Le pinceau ainsi que la brosse ne doivent pas avoir le manche trop long. Ils seraient accrochants pour les enfants.

Les principales consignes

L'éducatrice doit apprendre aux enfants à respecter le matériel et à travailler proprement dès le début de l'année.

— Bien utiliser son pinceau, sa brosse ou son éponge.

— Laisser sécher la couleur étalée avant d'y ajouter une autre couleur.

— Bien essuyer son pinceau sur le bord du pot de gouache.

— Changer d'instrument de travail si on le salit.

— Essuyer les gouttes sur le plancher.

— Garder la table-palette en ordre.

Les pinceaux et les brosses

Le pinceau est un instrument qui permet de faire des lignes, des traits, des détails tout comme il peut aussi servir à étaler la gouache sur de grandes surfaces. Il doit être de bonne qualité c'est-à-dire qu'il doit avoir une pointe fine, même s'il est assez gros (un pinceau trop fin impatiente les petits). On doit toujours être capable de « faire sa pointe », c'est-à-dire de le mouiller et de lisser ses poils en pointe. Il ne faut pas « brosser » avec un pinceau, ses poils en seraient affaissés et tomberaient à la longue. Un enfant qui veut frotter, brosser, doit prendre la brosse. Le pinceau est fragile et il coûte cher; c'est pourquoi l'éducatrice doit en prendre grand soin et habituer les enfants à lui accorder toute l'attention qu'il requiert. Elle doit elle-même le laver à l'eau tiède, sans savon, l'essorer délicatement et le faire sécher à plat.

On profitera des moments du **voir** sur l'activité de peinture pour encourager les enfants à échanger sur leurs succès et leurs difficultés avec la technique. Les aider à prendre conscience qu'ils ont avantage à respecter les consignes: étalage de la gouache avec soin, propreté, bonne utilisation du matériel, des instruments de travail, etc.

Les mélanges de couleurs

Les enfants adorent faire des mélanges de couleurs. Ils aiment en voir l'effet et essayer constamment de nouvelles teintes sur leur papier. Ces expériences peuvent être guidées par l'éducatrice auprès du groupe ou d'un demi-groupe.

Des petits pots ou encore des petites assiettes en aluminium peuvent servir de récipients à mélanger les couleurs. Faire mélanger les couleurs de façon progressive.

Jeux de mélange de couleurs — Apprentissage de travail en groupes

L'éducatrice à déjà déposé une petite cuillère à côté de chacune des couleurs de la table-palette. Chaque enfant possède un petit pot et un bâton de café. Ils prennent avec la cuillère une première couleur, puis changeant de cuillère ils prennent une deuxième couleur qu'ils mélangent au moyen du bâton; ils obtiennent ainsi un mélange personnel.

- On peut constater ensemble les différents mélanges.
- Chaque enfant est appelé à dire avec quelle couleur il a obtenu son mélange.
- On peut constater que deux enfants ayant pris les mêmes couleurs n'obtiennent pourtant pas la même teinte finale, pourquoi? On réalise que plus ou moins d'une couleur donne un mélange différent.
- Chaque enfant peut ensuite utiliser son mélange sur une feuille à l'aide d'un pinceau, d'une brosse ou d'une éponge.
- On peut échanger les mélanges dans le groupe.
- Lorsque la technique de « mélanger ses couleurs » est bien maîtrisée, les enfants peuvent, à l'occasion, faire leur propre mélange pour leur peinture; cependant, ils doivent apprendre à ne pas en faire une trop grande quantité à la fois.
- Lorsqu'ils veulent faire un mélange, ils doivent regarder si la couleur qu'ils désirent obtenir n'a pas déjà été faite par un autre enfant.
- Un plateau portant les différents pots de mélange peut être à leur disposition.
- Quand les mélanges sont trop nombreux, l'éducatrice peut proposer une oeuvre collective où on n'utilisera que les mélanges.

L'INTERVENTION

L'intervention reste à peu près la même que celle décrite dans les activités de dessin, cependant, comme la peinture requiert davantage d'habiletés, l'éducatrice aura à intervenir sans toutefois y accorder une importance trop grande. C'est par la pratique que les enfants apprennent à peindre.

L'éducatrice qui prend le temps d'observer comment se déroule l'activité peinture et comment se débrouille l'enfant, peut intervenir si nécessaire. Elle l'a vu « procéder », elle en a suivi l'évolution. Elle doit être attentive à ne pas trop déranger l'enfant qui peint en lui rappelant constamment les modalités d'organisation ou d'utilisation du matériel. L'enfant serait ennuyé et coupé de son plaisir à peindre et de sa spontanéité à le faire. L'éducatrice peut cumuler ses observations et les communiquer au bon moment; ainsi, elle aide l'enfant à comprendre sans le brimer.

Autant que possible, l'intervention de l'éducatrice doit être faite de façon positive. Si, par exemple, elle a remarqué qu'un enfant essuie bien son pinceau elle en profitera pour le souligner. L'enfant valorisé par la remarque positive s'efforcera sûrement de bien faire. Il en est de même pour chaque étape durant l'activité. L'éducatrice peut, à l'occasion, faire observer la couleur qui est utilisée proprement, l'attention portée à ne pas laisser dégouliner son pinceau, le souci d'un enfant à vérifier si la surface est séchée avant d'y apposer une autre couleur, le souci de l'autre à bien étaler sa peinture, etc.

L'éducatrice peut aussi signaler à l'enfant qu'elle a remarqué le changement apporté à son travail, l'amélioration d'un schéma, la variété des détails, etc. Ces remarques aident l'enfant à évoluer non seulement au niveau technique, mais encore au niveau de ses capacités de faire et de son expression créatrice. Si son travail n'est pas jugé mais plutôt accepté et valorisé par l'éducatrice, l'enfant se sentira libre de s'exprimer et voudra expérimenter sans crainte. C'est ainsi qu'il construit la confiance en lui-même.

L'éducatrice qui connaît bien l'enfant l'amènera peu à peu à s'auto-évaluer. C'est une autre étape d'évolution que d'être capable de se voir fonctionner et d'apprécier ou de critiquer ses gestes.

Un enfant qui peint avec plaisir, soin et attention, qui retourne facilement faire de la peinture et parle de sa réalisation est un enfant qui est en bon terme avec lui-même, avec le monde de ses images et son milieu de vie; c'est un enfant qui évolue. Cet enfant a quand même besoin à l'occasion d'attention et d'encouragement, tout comme ceux qui éprouvent des difficultés à s'exprimer.

Le retour sur les peintures ne doit pas être fait de façon systématique après chacun des ateliers, mais occasionnellement. Il peut être fait en groupe ou individuellement, selon le temps dont on dispose et les différentes sortes de contact que l'on veut faire avec chacun des enfants. Ces retours aident grandement l'enfant et deviennent des aides précieuses pour l'évolution.

Note pédagogique

Un enfant qui a de la difficulté à contrôler sa motricité fine peut souvent faire des coulisses sur sa feuille ou des bavures dans les pots de peinture. Bien qu'il n'obtienne pas les mêmes résultats que les autres, cet enfant ne doit pas être coupé de cette activité. L'éducatrice doit être attentive à valoriser les efforts et l'évolution du travail de cet enfant. Elle peut lui suggérer d'utiliser les éponges, les brosses et même ses doigts sur de grandes surfaces pour l'aider à rester en contact avec le matériel. Ce qui est important, c'est que son désir de peindre soit maintenu sans pour autant gâcher le plaisir des autres qui utiliseraient du matériel moins propre.

Quelques éléments d'observation concernant la peinture

- La table-palette est-elle propre? en ordre? les couleurs sont-elles belles, attrayantes?
- Y a-t-il des coulisses sur les peintures? Pourquoi?
- Y a-t-il des couleurs qui ne sont pas propres? Pourquoi?
- Les pinceaux: sont-ils propres? ont-ils la pointe bien en place? etc.
- Le matériel est-il vraiment à la portée de l'enfant? quelles améliorations apporter?
- Le temps permet-il à l'enfant de faire souvent de la peinture aux doigts?
- Les consignes sont-elles claires?

Quelques éléments d'observation concernant l'enfant?

- L'enfant sait-il s'installer?
- Prévoit-il le matériel dont il aura besoin?
- S'exprime-t-il par la parole pendant qu'il travaille ou demeure-t-il silencieux?
- Exprime-t-il des difficultés pour réaliser ce qu'il projette faire?
- Complète-t-il son expression graphique par la parole? par le geste? par les deux?
- Est-il content de ce qu'il produit?
- De quoi est-il mécontent? de ne pas avoir réalisé son idée? d'avoir mal maîtrisé sa technique? d'avoir utilisé plusieurs couleurs? . . . de sa performance en général?
- Fait-il des remarques positives sur son travail? négatives?
- En fait-il sur le travail des autres?
- Accepte-t-il les remarques de ses pairs? de l'éducatrice?
- Communique-t-il avec les autres ou avec l'éducatrice durant son travail?
- Est-il absorbé dans ce qu'il fait? de courts moments? des moments plus longs?
- Est-il sans cesse distrait par ce qui se passe autour de lui au cours des autres activités ou seulement en arts plastiques?
- Y a-t-il évolution dans son activité de dessin? de peinture?
- Porte-t-il intérêt à ce que font les autres? etc.

Le modelage

Les sortes de pâte à modeler

- pâte à modeler commerciale;
- papier mâché;
- de la terre (qui ne réclame pas de cuisson).

À la maternelle on peut présenter aux enfants de multiples matières pouvant être façonnées, modelées: la pâte à modeler commerciale est la matière la plus couramment utilisée; cependant, la terre glaise, la terre sans cuisson, le sable mouillé, la papier mâché, font vivre aux enfants des expériences riches et diversifiées et suscitent beaucoup d'intérêt. Pour l'éducatrice, il s'agit avant tout d'amener les enfants à « sentir » ce qui se passe lorsqu'ils manipulent et à découvrir les différentes possibilités que présentent chacune de ces matières.

Les caractéristiques de la pâte à modeler

Elle doit être de bonne qualité, c'est-à-dire malléable et flexible, un peu huileuse, non collante. Bien qu'elle réclame souvent un certain réchauffement avec la main avant de devenir très malléable, il n'en reste pas moins que c'est la matière la plus facile à modeler pour les enfants et celle qui donne les résultats les plus intéressants. Pour la conserver, il est bon de la mettre dans un récipient fermé près d'une source de chaleur. La pâte à modeler commerciale se retrouve dans de multiples couleurs. Cependant, présenter aux enfants une seule couleur à la fois permet de garder la matière propre et attrayante. Lorsque les couleurs sont mélangées la pâte n'a plus beaucoup d'attrait. À l'occasion, on peut présenter une ou deux autres couleurs aux enfants, ce qui provoque une relance dans l'activité.

Quelques exercices de base avec la pâte à modeler

Ces exercices supposent plusieurs étapes. Lorsque ces étapes sont franchies, les enfants savent comment manipuler la pâte à modeler, comment faire tenir les morceaux entre eux et comment produire des formes tridimensionnelles. L'éducatrice propose ces exercices qui peuvent se faire en demi-groupes ou avec tout le groupe selon les intérêts manifestés par les enfants; elle manipule aussi la pâte à modeler tout en animant le groupe.

1. « Réchauffer » la pâte à modeler consiste à la rendre très malléable. Les enfants ont chacun une boule de pâte à modeler et ils la manipulent à loisir. L'éducatrice observe et demande de cacher cette boule dans leurs mains; il faut la cacher de telle sorte que l'éducatrice ne puisse rien voir. Si la boule est trop grosse l'enfant doit enlever de la pâte.
2. La boule est ensuite divisée en deux parties que l'on compare: égales? inégales? pareilles? différentes? plus grosse? plus petite?, etc. On refait des boules avec chacune des parties, on a deux boules.
3. On choisit la boule la plus grosse, on la réchauffe, la passant d'une main à l'autre dans un rythme ponctué par une comptine choisie préalablement.
4. Lorsque la pâte est réchauffée, on se questionne: est-elle différente par sa chaleur de l'autre boule? On peut alors réchauffer la boule délaissée momentanément et reprendre la comptine de réchauffement.
5. Les deux boules de pâte à modeler bien réchauffées sont maintenant réunies en une seule. On peut répéter le jeu de les séparer, de les cacher dans chacune des mains et faire des jeux de devinettes: quelle main cache une boule?
6. Chacune des boules peut maintenant être posée sur la table et roulée pour devenir un saucisson. On roule la pâte avec une main, du bout des doigts à la paume de la main et on recommence à l'inverse, de la paume de la main jusqu'au bout des doigts. Une comptine peut accompagner ces gestes. On s'aperçoit alors que la boule passe du cigare au saucisson pour devenir serpent, etc.
7. On peut alors aplatir le serpent avec les pouces, les doigts; il devient, par exemple une rail de voie ferrée qui réclame une deuxième rail, puis des dormants et appelleront le train (plus tard), ainsi naît le collectif (les arbres, la gare, etc.).

Même si ces exercices s'apprennent par le jeu, ils réclament du temps et de la pratique pour devenir faciles à réaliser. Mais les enfants adorent répéter ces jeux de cachettes, de comparaisons, de rythmes et de découvertes de leur capacité à diviser et multiplier la pâte à modeler, etc. Au fur et à mesure que l'enfant apprend à travailler le modelage de cette façon, soutenu par l'éducatrice, encouragé par elle et ses jeux, il découvre le plaisir de produire des formes, d'exprimer des idées, d'inventer.

Lors de ces jeux, l'éducatrice doit faire appel à son imagination et à celle des enfants, demeurant attentive aux propositions de jeux que ces derniers ne manqueront pas de lui soumettre.

La terre glaise et la terre sans cuisson

La terre glaise plaît aux enfants. Elle se manipule facilement mais il est plus difficile d'arriver à en obtenir une forme représentative qu'avec la pâte à modeler. La terre glaise exige une certaine connaissance technique pour savoir la travailler en galettage, en colombin, pour ajouter plus ou moins d'eau, apprêter sa forme en l'induisant de barbotine (terre sèche, de préférence, mêlée avec 1/3 de vinaigre et 2/3 d'eau). En récupérant ainsi la terre sèche, on évite le gaspillage), etc. Bien que ces apprentissages soient longs à maîtriser, il est bon de leur procurer de la terre et de les laisser la manipuler autant qu'ils le désirent. La terre possède des propriétés énergétiques que la pâte à modeler commerciale ne peut donner.

La terre sans cuisson est une terre qui sèche sans être mise au four. Elle est assez difficile à mettre en forme, mais se manipule assez facilement et ne réclame pas d'eau. Lorsqu'elle sèche à l'air libre elle s'effrite; il est bon de la laisser sécher lentement, couverte durant les premières 48 heures, pour ensuite la découvrir et la placer loin des sources de chaleur.

En présentant ces deux variétés de terre aux enfants, il faut être conscient qu'ils ne feront pas de merveilles. Ils réussiront quelquefois un simulacre de forme, mais l'objectif vise davantage le processus et le plaisir de faire que le résultat.

L'ORGANISATION

Avant tout, il faut avoir soi-même manipulé plusieurs fois les matières qu'on désire présenter aux enfants. Il faut en connaître les textures, les possibilités et les limites. Il y a également la connaissance des étapes d'apprentissage relatives à chacun des enfants.

On doit avoir suffisamment de terre ou de pâte à modeler pour pouvoir contenter chacun. Ils ne doivent pas se sentir restreints et travailler à la sauvette, sur un coin de table, sans être bien installés.

De préférence, procurer aux enfants des plaquettes sur lesquelles tous les travaux de manipulation pourront être exécutés. Ces plaquettes de bois (du contre-plaqué d'environ 6 mm d'épaisseur et 350 mm de longueur sur 350 mm de largeur) facilitent les apprentissages en déterminant un espace qui aident les enfants à respecter leur matériel et celui des autres.

À l'occasion présenter aux enfants des instruments avec lesquels ils pourront couper, rouler, étendre la terre ou la pâte. Ils peuvent aussi ajouter des éléments décoratifs ou complémentaires à ce qu'ils ont produit: cure-pipes, cure-dents, etc. Faire attention toutefois à ce qu'aucun objet dangereux ne soit manipulé sans surveillance ou caché dans la terre et oublié ensuite, les conséquences pourraient être fâcheuses.

Le modelage se travaille mieux en groupe qu'isolément. Les enfants causent beaucoup durant cette activité. Il est bon de les observer, de les écouter, on apprend ainsi à mieux les connaître et à suivre leur cheminement. Les collectifs ne viennent qu'après un certain temps, lorsque les enfants ont commencé à grossir la forme, à l'identifier, à lui ajouter des éléments. . . Comme pour toute autre activité en arts plastiques, le modelage s'apprend en modelant. Présenter souvent aux enfants des matières à manipuler et les encourager dans leurs expérimentations.

— Les papiers

- rouleau de papier permettant d'offrir différents formats (pour des dessins ou des peintures dans de grands formats, des collectifs, des réalisations individuelles colligées);
- papier peint en feuille ou en rouleau, papier divers;
- papier pour peinture aux doigts;
- papier pliage, papier construction, de soie, métallique. . .

Le papier déchiré et le papier découpé

L'enfant doit apprendre à manipuler le papier avec soin et respect. Il peut apprendre à connaître la texture et réaliser qu'il peut être plus ou moins épais. Les jeux de pliage aident l'enfant à connaître l'épaisseur des papiers soit en les comparant, en les découpant, les déchirant, les agrafant, etc. Le papier construction peut servir de base, de support aux jeux de collage. Il est aussi important que les enfants utilisent le papier en sachant qu'il est précieux, qu'il sert à toutes sortes de fins.

Le procédé de papier déchiré exige de l'enfant une capacité de faire des mouvements contradictoires avec ses mains, ce qui fait appel à la coordination. L'enfant est porté à tirer sur le papier pour le briser et, par le fait même, il le froisse et ne dirige pas son attention sur l'endroit qui doit être déchiré. L'éducatrice, en plaçant ses mains sur les mains de l'enfant, peut à plusieurs reprises, lui faire sentir dans son corps le geste de déchirer. Elle peut aussi, pour l'aider à mieux percevoir le mouvement, lui faire alterner les gestes de déchirer et de froisser le papier.

Le collage

Faire de la colle avec l'enfant lui apprend à doser les proportions, à connaître la bonne consistance. Utiliser la colle adéquatement, pour un enfant d'âge préscolaire, exige de la pondération, et cela lui est difficile; il est porté à en mettre beaucoup et partout. Si on a donné à l'enfant l'occasion de satisfaire son besoin de jouer dans la colle sans souci de représentation, seulement pour exploiter le matériel et étaler la colle sur une grande surface, celui-ci finira par l'utiliser de manière adéquate lorsqu'il désirera représenter un thème (personnel ou suggéré) par le collage.

Pour coller, l'enfant peut mettre directement la colle sur le papier qui doit être collé, ou sur le papier qui sert de support. Cette dernière façon est beaucoup plus facile pour l'enfant de cinq ans. Lorsqu'il dépose la colle, il doit avoir un espace propre devant lui afin que son papier ne soit pas enduit de colle des deux côtés. Une éponge mise à la disposition des enfants les aide à essuyer leur place et à s'essuyer les doigts. La feuille support ne doit pas être trop grande car les enfants n'offrent pas une grande capacité d'attention pour cette activité. La feuille peut être mise au babillard et l'enfant peut aller y coller ses morceaux découpés ou déchirés.

Les papiers de couleur ainsi que les retailles peuvent être mis au centre de la table. Les enfants pourront choisir à leur aise; cependant ils doivent être variés, propres, attrayants et de textures différentes sans être trop abondants; ils encombreraient l'espace et deviendraient rapidement défraîchis.

Toutes ces activités se révèlent très formatrices et peuvent être vécues avec plaisir tout en donnant cours à l'initiative et à l'exploration.

L'utilisation des ciseaux

Tenir les ciseaux dans une position verticale, les ouvrir et les fermer de façon rythmée, demandent un contrôle moteur encore peut maîtrisé par l'enfant. L'éducatrice peut l'aider en découpant quelquefois avec lui. En plaçant sa main sur la main de l'enfant qui découpe, elle sentira ce qui se passe et pourra intervenir plus adéquatement. Quelquefois l'enfant tient très mollement ses ciseaux, d'autres fois les ciseaux sont tenus de façon tellement rigide que la tension empêche le mouvement d'ouverture et de fermeture. Pratiquer alors avec l'enfant des mouvements de détente en jouant avec lui à secouer ses mains sur la table, en jouant du piano, en massant la main tendue peut l'aider à récupérer de la souplesse.

L'éducatrice peut replacer aussi la main qui tient le papier lorsque l'enfant découpe. Cette main est souvent placée trop loin de l'endroit à découper et, par le fait même, n'exerce pas sa fonction de donner une certaine solidité à la feuille. Il est aussi très important de donner de bons ciseaux aux enfants. Très souvent ce sont les ciseaux qui sont la cause de leurs impatiences.

Lors d'un jeu ou d'une rencontre personnelle avec l'enfant, l'éducatrice peut faire tracer une forme ou une ligne et demander à l'enfant de suivre ce tracé avec ses ciseaux; ainsi, apprend-il à faire la relation entre la ligne de découpage et le mouvement des ciseaux.

ORGANISATION

— Avoir de bons ciseaux, s'assurer qu'ils coupent bien.

— Avoir des feuilles de papier de couleurs de différentes épaisseurs et dimensions. Savoir se servir adéquatement de ces feuilles comme papier support, papier pliage, papier à découper et carton, etc. Les mettre à la disposition de l'enfant.

— Avoir une boîte de retailles de papiers qui ont été utilisées par les enfants; garder cette boîte propre, y faire le ménage quelquefois en n'hésitant pas à jeter les bouts de papier défraîchis.

— Habituer les enfants à garder les tables propres; pour ce faire, leur donner des éponges humides et leur montrer à s'en servir.

Exercices variés

- déchirer des bandelettes de papier journal en suggérant de les faire longues, courtes, étroites, larges, etc. Le papier journal peut être utilisé abondamment pour être froissé, pour être découpé, pour être façonné ou pour être modelé;
- faire contourner des formes avec un crayon feutre large et découper ces formes. Les enfants peuvent trouver eux-mêmes les formes qui peuvent être contournées. Réunir les formes semblables, les différentes; les amener à faire des alternances de formes, de couleurs, de grandeur et proposer de les coller sur une feuille collective, etc.;
- découper et coller des morceaux de papier de couleurs pour faire des damiers: les pions peuvent être fabriqués en pâte à modeler;
- découper en contournant des images dans les revues, les faire coller sur un papier support;
- formuler de courtes histoires à partir de ces images.

Éléments d'observation

Lors des activités de découpage

Observer comment l'enfant tient sa feuille de papier:

- — D'une main ferme? d'une main molle?
- — La tient-il loin des ciseaux lorsqu'il découpe?
- — A-t-il le corps tout tordu lorsqu'il se met à déchirer ou à découper?
- — Tient-il ses ciseaux de la bonne manière?
- — Lorsqu'il découpe, a-t-il le coude près ou éloigné du corps?
- — Lève-t-il les épaules? (signe de tension).

Lors des activités avec du papier déchiré

- — L'enfant sait-il déchirer? Déchire-t-il n'importe où dans la feuille? n'importe comment?
- — Comment son corps est-il placé lorsqu'il fait l'action de déchirer?
- — Utilise-t-il les morceaux qu'il déchire ou s'amuse-t-il simplement à déchirer?
- — Prend-il le temps de choisir sa couleur pour faire son collage? Veut-il faire une forme? Réussit-il à la faire?
- — Essaie-t-il d'ajuster une forme par rapport à une autre?

En résumé, pour faciliter l'accès aux activités de collage, de façonnage et d'assemblage, l'espace doit être aménagé adéquatement et le matériel attrayant et abondant.

L'enfant qui veut entreprendre un travail doit être à l'aise, non coincé par ses voisins. Il doit être capable de circuler facilement pour aller chercher ce dont il a besoin.

Il est important que les boîtes ou les tablettes qui contiennent le matériel soient en bon ordre. Il faut éliminer régulièrement tout ce qui est défraîchi ou qui ne présent pas *d'attrait pour les* enfants.

Un matériel trop abondant sur les tables risque d'ennuyer l'enfant qui a besoin d'espace pour travailler. Son désir est de manipuler, de construire, d'inventer et d'expérimenter. C'est souvent en voyant le matériel, en le manipulant qu'il découvre ce qu'il aimerait faire, et que commence l'activité de transformation. Au cours de l'année, il est bon de présenter de nouveaux matériaux aux enfants. Ceci a pour effet de provoquer une relance des activités et de susciter le désir de produire. La liste qui suit constitue une base du matériel pouvant être utilisé. Elle peut évidemment être allongée selon les trouvailles personnelles de l'éducatrice.

Liste de matériel pouvant alimenter les activités de transformation:

feutrine, tissu, laine;
graines diverses, pâtes alimentaires, riz, pois concassés;
boutons, coquillages, petits objets comme trombonnes, clous, etc;
pailles; cure-pipes; abaisse-langue; bâtons à café;
coton (ouate); cotons-tiges;
boîtes de toutes dimensions; pots à yaourt;
fil électrique rigide; cylindres de carton de toutes grandeurs; baguettes de bois rond;
ruban (droit et bouclé);
épingles à linge;
morceaux de polystyrène;
fil et corde de toutes les couleurs et de différentes grosseurs;
cartons ondulés;
bouchons de liège;
objets sonores; clochettes, plaques de métal, grelots;
colle à base d'amidon (colle à papier peint) ou colle à base de cellulose (ex.: Pritt);
colle blanche liquide;
rubans gommés;
ciseaux et agrafeuses

(voir: *Guide d'interprétation* (16-1081) *et Guide d'aménagement* (27-1066.)

3. L'horaire

À cause du caractère ouvert et polyvalent des activités d'éveil à l'expression artistique, à cause de la place prépondérante du jeu, les activités se dérouleront selon un horaire flexible. Il est possible qu'une activité de routine telle que la collation déclenche une activité artistique, ou que deux ateliers se combinent pour de véritables réalisations. C'est à l'éducatrice d'assurer aux enfants le temps nécessaire au **percevoir**, au **faire**, au **réagir** et au **voir** (consulter: *Guide d'instrumentation pédagogique*, 1982 (16-1081), pp.43-48). Dans cet esprit les activités artistiques prendront place tout aussi bien pendant la causerie et les ateliers que pendant les jeux libres, etc.

LES ACTIVITÉS ARTISTIQUES DANS LE VÉCU QUOTIDIEN

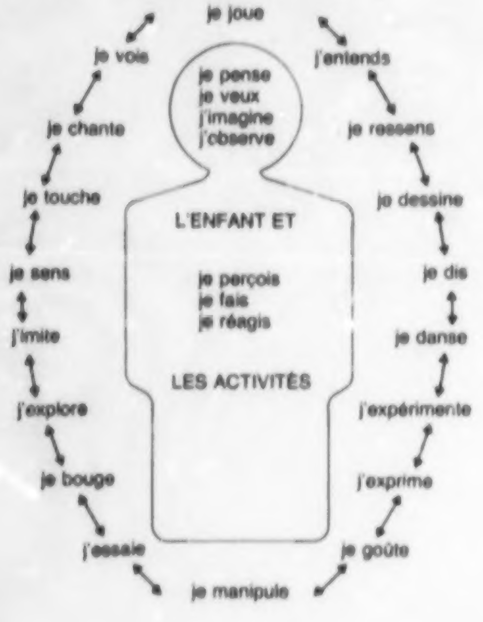
- banque d'activités intégrées

Point n'est besoin des pages qui précèdent pour démontrer que chacune des activités artistiques du programme du préscolaire appartient à un langage spécifique susceptible de s'auto-suffire, qu'il s'agisse de musique, d'expression corporelle, d'arts plastiques ou d'art dramatique; par ailleurs, il appert aussi à l'évidence que chaque langage ne peut que s'enrichir en faisant appel à un autre langage: une danse s'accompagne de musique, une comptine est mimée, on exécute une peinture aux doigts qui raconte la dernière aventure vécue, et ainsi de suite. Qu'est-ce qui empêche que toutes ces activités se produisent simultanément dans un même atelier et qu'elles originent d'un seul thème?

L'éducatrice qui tient compte du mode de fonctionnement du petit (figure ci-dessous), de son perpétuel besoin de jouer, d'être en mouvement, de son naturel intérêt pour plusieurs choses à la fois, doit favoriser une pédagogie d'intégration. Le fait par exemple de s'exprimer de différentes façons sur un même thème aide l'enfant à clarifier sa pensée, son agir, son vécu, l'engage progressivement sur la voie de l'unification à travers la diversité en reprenant la première partie de la figure, « L'enfant et l'éducatrice dans la démarche artistique », il est possible de noter que le monde de l'enfant est un kaléidoscope en quête d'unité et d'harmonie; faire oeuvre éducative, c'est intégrer, c'est-à-dire chercher à faire entrer des parties dans un ensemble pour en faire un tout parfaitement unifié.

TABLEAU 7

L'enfant et les activités intégrées



Pour la pédagogie du préscolaire, intégrer des activités, ce sera profiter « des événements individuels et/ou collectifs qui se passent en classe ou plutôt que de « faire des leçons » (*Guide général d'interprétation*, 1982, (16-1081), Notes pédagogiques, p. 33). Cela suppose de la part de l'éducatrice une perspicacité à capter les éléments déclencheurs: une réflexion d'enfant, une situation, une attitude, un comportement. . . L'animatrice doit faire feu de tout bois; cela suppose également une mobilité, une disponibilité et une grande compétence pour faire face à l'imprévu. Il faut reconnaître là un défi de taille auquel elle sera confrontée quotidiennement.

Note pédagogique

Comment lire ces activités?

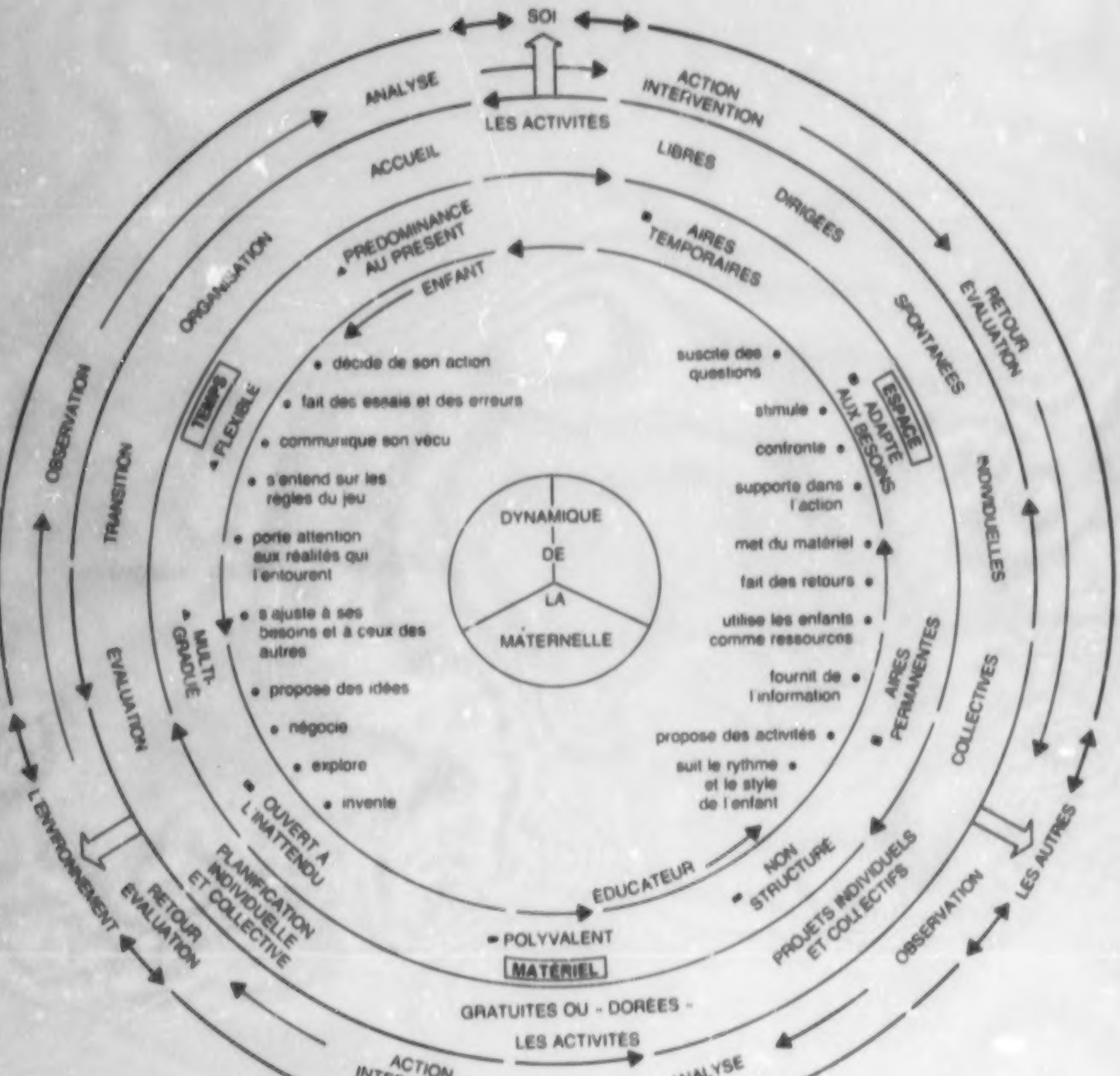
Dans les pages qui suivent, chaque activité est inspirée du vécu des enfants. Lorsque l'on trouve une technique de transformation suggérée, ce n'est peut-être pas toute la classe qui fait ce travail. On peut facilement retrouver des enfants qui miment, d'autres qui dessinent, d'autres encore qui ne font pas nécessairement quelque chose en rapport avec le sujet. Par exemple, dans l'activité du soleil, suggérée par la phrase de Nathalie, certains enfants seront occupés à bâtir leur projet personnel, à regarder des images dans un livre d'histoire, d'autres à jouer à des imitations, etc.

Toute cette vie fait partie de la dynamique de la maternelle. Les disciplines artistiques s'inscrivent dans cette dynamique au même titre que toutes les autres activités, comme le démontre le tableau de la page suivante. Ces suggestions d'activités intégrées ne sont pas à suivre à la lettre. Elle ne font qu'explorer les possibilités d'aménager une source d'intérêt venant de l'enfant. De plus, il est fort possible que de telles activités ne soient vécues que par un ou deux enfants. Si l'ensemble des enfants demande de participer, il n'est pas question de les en empêcher, c'est évident; toutefois il est important de ne pas obliger tous les enfants à suivre les « thèmes imposés ». Les activités artistiques doivent demeurer spontanées, gratuites et libres, tantôt individuelles, tantôt collectives. C'est à cette seule condition qu'elles respecteront l'enfant dans son développement.

À cette effet, la banque d'activités n'a pas la prétention d'être utilisable ou transposable comme telle; elle réunit des événements déclencheurs d'idées et devient à ce titre suggestive. L'éducatrice saura l'utiliser comme source de réflexion, de stimulation pour elle-même dans la préparation de ses interventions auprès des enfants, tout en y joignant son expérience personnelle et la connaissance de son groupe.

- Banque d'activités intégrées

TABLEAU 8
Dynamique de la maternelle



Extrait de: *Guide général d'interprétation du programme*, M.E.Q. 16-1081, p.177

« J'ai fait plusieurs soleils . . .
parce que c'est plus chaud! »
Nathalie 5 ans 2 mois

Notes pédagogiques	**Activités**	**Éléments d'observation**
Échanger sur le soleil, dessiner, peindre des soleils, c'est partager de la chaleur, c'est entrer dans l'univers cosmique qui fascine les enfants. Le soleil c'est la plus belle étoile, celle qui nous fournit la lumière. Le soleil a une valeur symbolique importante. Dans leurs dessins, les enfants sont portés à le personnifier; c'est pour eux un être vivant à qui ils prêtent beaucoup de pouvoir.		*Éléments déclencheurs:* l'air et le vent les planètes les oiseaux les nuages les arcs-en-ciel les cerfs-volants les avions, etc.
De multiples occasions se présentent au cours de l'année favorisant des activités « soleil ». Le beau temps, le printemps, les jours qui allongent, qui racourcissent, les sorties prévues . . . « s'il fait soleil », etc, tout peut amener des échanges sur cet astre lumineux qui procure chaleur et bien-être.		
Verbaliser ce qu'on ressent face au soleil, dire ce qu'on connaît de lui.	On examine en groupe les différents soleils déjà produits par des enfants. On trouve ceux qui sont semblables, ceux qui sont différents.	Les enfants répètent souvent le même style de soleil. Peut-on reconnaître qui a fait tel soleil?
	Pourrait-on faire plusieurs soleils différents?	
Laisser les enfants libres de choisir les couleurs qu'ils désirent. Un soleil n'est pas nécessairement jaune. . . Faire de la place à la poésie, à l'inédit. . .	Chaque enfant est appelé à se choisir une feuille blanche ou de couleur, à utiliser des craies de cire ou des pastels de son choix, et à dessiner des soleils de toutes grandeurs, dont les rayons peuvent être multiformes.	Cette activité peut être accompagnée d'une musique sans parole, que peu à peu les enfants associeront au soleil et deviendra la « musique soleil »
Laisser les enfants libres de choisir une manière de faire un soleil. Il n'y a aucun interdit.	Sur une feuille blanche ou de couleur, au moyen d'éponges, les enfants font des soleils. Lorsque le travail est fini, on fait l'exposition des images soleils et on souligne verbalement les trouvailles. Y a-t-il des soleils qui sont très différents des autres? Lesquels? Pourquoi?	L'écoute de cette musique suscitera des images évocatrices du soleil, de la chaleur et provoquera peut-être le désir de s'exprimer.

	Variante Une autre fois, l'enfant dessine ou peint au choix: « Moi et le soleil » « Je joue, il fait soleil » « Le soleil, les nuages, les oiseaux se rencontrent », etc.	
Le soleil, c'est un beau cadeau à offrir. . .	Les enfants font des soleils avec de la peinture aux doigts . . . on imprime l'image obtenue.	Les enfants ont-ils du plaisir à faire de la peinture aux doigts? Y a-t-il des enfants qui refusent d'en faire? Pourquoi?
Certains enfants peuvent-ils faire le soleil en pâte à modeler?. . .	Dessiner sur une feuille de papier construction un cercle que l'on découpe ensuite; on colle ce cercle sur une autre feuille, on ajoute des rayons, soit en papier découpé en lanières, soit avec un stylo feutre.	
	5 ou 6 enfants couvrent de peinture une grande feuille blanche. Elle servira de fond de ciel. Lorsqu'elle sera bien sèche, les enfants décident de ce qu'ils veulent mettre dans ce ciel: soleil, lune, étoiles, avions, oiseaux? etc.	Y a-t-il des enfants qui ne participent jamais au collectif? Pourquoi?
N.B.: Même s'il y a un soleil, il peut y avoir la lune et les étoiles, et même il peut y avoir plusieurs soleils. . . Il s'agit de faire participer les enfants à cette activité sans imposer une image qui correspond au réel.	Papier support choisi par les enfants: un fond qui servira de ciel. Deux feuilles de 45 × 60 cm réunies donnent un espace suffisant pour 6 enfants environ. Sur cette feuille on découpe, (ou déchire) du papier couleur dans le but de représenter les planètes, les nuages, les oiseaux, les cerfs-volants, les ballons, le soleil, etc. *Variantes:* Chaque enfant a dessiné un soleil sur une grande feuille. On va maintenant entourer ce soleil d'amis par exemple, des oiseaux, des papillons, des fleurs, des nuages. Cette activité peut aussi se faire en découpant dans les revues, des choses ou des bêtes amies du soleil. On les colle autour du soleil.	Lors des activités d'équipes, y a-t-il des enfants qui deviennent meneurs?
Afin que les enfants prennent plaisir à trouver des phrases à dire au soleil, l'éducatrice peut elle-même en formuler	L'éducatrice peut demander aux enfants ce que chacun des amis du soleil veut lui dire? Est-ce que l'arbre ou la fleur, veut dire	Composer une chanson pour le soleil, inventer une danse au soleil.

quelques-unes, très simples, qu'elle fait dire aux marionnettes, qu'elle chante dans différentes tonalités ou qu'elle utilise comme consigne un certain jour de soleil, etc. Jouer avec les mots, jouer avec la voix, jouer avec les gestes, c'est éveiller l'attention de l'enfant, c'est lui donner le goût d'en faire autant.

Attention, les enfants se fatiguent rapidement à faire du papier bouchoné. Voir à ce que la surface à couvrir ne soit pas trop grande.

Qu'arriverait-il s'il n'y avait pas de soleil?

quelque chose au soleil? Les enfants trouvent des mots que l'éducatrice recueille. Elle en fait de courtes phrases qui serviront de poèmes au soleil: tu es beau soleil, tu es chaud, tu joues à cache-cache avec les nuages, etc.

L'éducatrice reprendra les phrases des enfants à l'occasion d'un retour sur les productions ou d'une journée ensoleillée.

On dessine sur un carton support un soleil et ses rayons. Chaque enfant est invité à réaliser le soleil à l'aide de papier bouchonné.
Ce travail peut se faire par groupe de 4 ou 5 enfants. Ils peuvent décider s'ils mettront les papiers couleurs en alternance ou en spirale, etc. Chaque équipe présente son soleil aux autres équipes.

Autant que possible amener les enfants à l'extérieur, au soleil, pour ces activités de détente et de relaxation. Si non, créer une atmosphère de détente dans la classe, en accompagnant la relaxation de la « musique soleil ». L'éducatrice amène aussi les enfants à prendre conscience de leur corps à se détendre.

« Je suis le soleil, j'étends mes rayons ». Les enfants debout ou étendus par terre font bouger lentement leurs bras, de haut en bas et vice versa, puis de façon plus mécanique: levant les bras au-dessus de leur tête, ils les descendent peu à peu avec des gestes précis et saccadés.

Ce jeu peut-être accompagné d'un rythme précis fait avec un sifflet ou sur un tambourin.

Quels enfants ont besoin plus particulièrement d'aide pour arriver à se détendre?

D'autres éléments de la nature peuvent être introduits facilement lors des activités « soleil » et devenir à leur tour des éléments déclencheurs d'activités: l'eau qui brille au soleil, qui se réchauffe sous le soleil,

Donner à l'enfant le choix du moyen de réalisation.		qui s'évapore au soleil, que l'on réclame lorsqu'on a chaud . . . eau et soleil, terre séchée et soleil, vent et soleil, soleil en feu, feu de forêt, etc.
On peut faire un projet collectif (grand ou petits groupes) ou individuel.	Les enfants inventent une histoire et la présentent sous forme de livre, de saynète, de mime, de théâtre de marionnettes, ou en maquette de pâte à modeler, etc.	Raconter des histoires qui évoquent des pays chauds (par exemple, le soleil brille, sans cesse . . . la chaleur est intense . . . l'hiver n'apparaît jamais . . .) afin de provoquer chez les enfants des images qu'ils aimeraient exprimer.

Un événement: la première neige!

Travailler les saisons avec les enfants sensibilise
ces derniers au temps qu'il fait et au temps qui passe.
C'est aussi les aider à s'inscrire dans le temps.

Notes pédagogiques	Activités	Éléments d'observation
On demande à l'enfant à quelles couleurs lui fait penser l'hiver?	Chaque saison favorise la recherche de certaines couleurs, de certains effets. Les paysages d'hiver et leur neige favorisent le blanc, le gris, le noir. Ce sont des couleurs avec lesquelles les enfants ne jouent pas souvent. L'éducatrice peut donc essayer de les y sensibiliser en leur proposant de jouer avec ces trois teintes.	
	Présenter le blanc et le noir aux enfants. Inviter à faire des mélanges, et comparer avec eux les gris obtenus.	L'enfant prend-il plaisir à mélanger ces couleurs?
	Les enfants se placent en groupe de 4 ou 5 et utilisent des godets de peinture blanche et de peinture noire.	
	Sur une feuille de grand format, posée par terre, le groupe d'enfants fait des essais de coloris en utilisant des éponges.	
Laisser les enfants explorer les couleurs et pratiquer certains gestes, avant de les inviter à représenter un thème (personnel ou suggéré).	Les enfants constatent qu'en utilisant deux couleurs, ils peuvent en faire une troisième aux tons très variés. On cherche ensemble ce qui peut être fait en gris, en noir et en blanc (troncs d'arbres, toits [illegible] maisons, nuages, etc.).	Quelles sont les réactions des enfants quand ils obtiennent une couleur différente de celles utilisées?
À quoi fait penser un flocon? Peut-on modeler avec de la neige? Quels jeux peut-on faire avec de la neige? Connais-tu des chansons sur la neige?	Observer avec les enfants le temps qu'il fait. Préciser ce qu'on voit: il neige . . . un peu, beaucoup, à gros flocons. La neige est poussée par le vent, elle cache la vue; on ne voit pas au loin, etc. Lors d'une causerie, l'éducatrice et les enfants évoquent les endroits où l'on trouve de la neige: la neige tombe sur . . . la rue, le toit des maisons, les tuques . . . etc.	Y a-t-il des enfants qui imaginent des endroits plus originaux?

La neige s'accroche aux arbres, la neige bloque l'entrée de la porte, la neige recouvre la voiture, la neige devient bonhomme de neige, la neige est ramassée en gros tas dans la cour et devient une glissoire. . .

Les enfants qui le désirent dessinent l'une ou l'autre des situations évoquées, se dessinent jouant dans la neige, ou miment cette scène. . .

Le papier construction noir favorise l'effet de la gouache blanche.

Les papiers couleurs feront ressortir davantage le dessin d'hiver que l'enfant veut produire.

Comment représenteras-tu la neige? Les enfants trouvent ensemble les moyens de ne pas avoir froid: bien se couvrir, bien se vêtir, se faire du feu, rester près d'une source de chaleur. . . Il y a aussi des moyens qu'on peut utiliser pour se réchauffer lorsqu'on est gelé: courir, sauter, souffler dans ses mains, taper des pieds, faire des exercices physiques. . .

Les enfants sont invités à exprimer avec leur corps les moyens qu'ils ont trouvés pour se réchauffer.

Ce sont souvent les extrémités du corps: mains et pieds qui sont gelés. On peut les réchauffer en les massant. On profite des massages que l'on se donne les uns aux autres pour nommer les parties du pied: doigts de pied (orteils), talon, plante du pied, cheville, coup de pied.

L'éducatrice peut profiter de cette occasion pour faire imaginer différentes façons de marcher, sur le haut des pieds, sur les talons, à reculons.

Quand on a les pieds gelés, on marche difficilement: mimer la démarche des pieds ronds. Quand on a la bouche gelée on parle difficilement: pourquoi?

Réf.: « Que dit la fille »?
Disque: « Moi et Fafoin ».

Ce sont les muscles du tour de la bouche qui sont gelés: il faut les réchauffer. Les enfants sont invités à étirer bien loin leurs lèvres, jusqu'à ce qu'ils les voient. On recommence quelques fois cet exercice qui demande de la concentration et qui amuse par les grimaces qu'il provoque; il favorise l'expression faciale.

On peut ensuite chanter pour exercer à la prononciation: « Feu, feu, joli feu » (chanson folklorique). Cette chanson s'accompagne facilement d'une gestuelle rythmique: taper dans les mains ou autre.

Y a-t-il des enfants qui ont plus de difficultés avec la prononciation?

L'hiver favorise l'écoute du silence. La neige, quand elle tombe, ne fait aucun bruit, tandis que la pluie est bruyante.

Le bruit de la pluie sur des objets.

Peut-on faire autre chose qu'un bonhomme de neige avec la neige? Comment t'y prendras-tu?

Amener les enfants à modeler la neige, faire un bonhomme de neige individuel ou collectif auquel on donnera de la personnalité avec des boutons de cartons couleurs, un chapeau de carton tout décoré. Imiter le bonhomme de neige. On le nomme, on imagine ce qu'il fera la nuit: il partira bien loin retrouver les autres bonhommes de neige. Comment ira-t-il? En train? Il fondrait, etc.

Et si c'était toi, le bonhomme hiver, que ferais-tu tomber? Les enfants peuvent inventer une histoire. . .
Relance: activité eau-glace, la fonte de la neige, c'est l'eau. Chanson de Vigneault: « L'enfant et l'eau ».

Un bon matin, un gros vent a fait tomber
quelques branches d'arbres dans la cour et c'est le grand émoi. . .
Tout le monde est triste parce que l'arbre a perdu sa branche.

Notes pédagogiques

L'arbre est l'un des éléments symboliques les plus riches. Il réunit tous les éléments de la nature: l'eau qui circule dans sa sève, la terre qui s'intègre dans son corps par ses racines, l'air qui nourrit ses feuilles et le feu qui jaillit de son frottement. Il est la symbolique de la verticalité. Bien enraciné au sol, il a la tête dans l'air libre, les branches, tendues vers le ciel. Ses branches, ses feuilles et ses fruits, sa sève cachée et bien vivante, son ombrage bienfaisant en font un objet de rêve. Tous les enfants rêvent un jour de s'y cacher, de s'y construire une cabane, de s'en faire un gîte de rêveries. Dès l'âge de la maternelle, l'enfant dessine « son arbre ».

Le plus souvent possible aller à l'extérieur de l'école, voir les arbres de l'environnement. L'enfant de 5 ans n'observe pas très longuement, cependant il y a des moyens de le sensibiliser à cet important élément de la nature. Une histoire, racontée au pied d'un arbre, prendra une toute autre allure; ramasser des feuilles sur le terrain et les identifier comme appartenant à tel ou tel arbre que l'on voit, toucher l'écorce et examiner sa texture, sa couleur, etc. . . Quelques minutes d'observation souvent répétées aideront les enfants à découvrir de nouveaux aspects des arbres, à mieux les aimer et par le fait même à mieux les respecter. L'éducatrice attentive aux réflexions que font les enfants lors de ces promenades pourra les recueillir et s'en servir lors d'activités en ateliers.

Activités

As-tu déjà entendu le bruit du vent dans les arbres?
Peux-tu l'imiter?

Le groupe d'enfants et l'éducatrice peuvent décider d'adopter un arbre situé près de l'école. On trouve son nom de famille soit: érable, chêne, etc . . . on lui donne un nom choisi par le groupe; cet arbre devient un arbre familier qu'on regarde changer à chaque saison.

À quoi te fait penser un arbre?
Et quand il n'a plus de feuilles?

Les enfants aiment grimper dans les arbres. . . quels animaux savent le faire?

Éléments d'observation

Vocabulaire concernant les arbres: tronc, branches, feuilles, racines, arbrisseaux, arbustes, bourgeons, aiguilles de pin, etc. . .

On nomme ce que l'on voit d'un arbre, et ce que l'on ne voit pas: ex.: la sève, les racines, les petites bêtes rongeuses, etc.

Une promenade dans le bois ou dans la forêt permet de ramasser plusieurs choses. Quelques-unes proviennent des arbres: cocottes, aiguilles de pin, bouts d'écorce, branches cassées portant des feuilles, etc. . .
Attirer l'attention des enfants sur tout ce qui appartient ou vit dans les arbres et que l'on ne voit pas: racines sous terre, vers et petites bêtes qui habitent dans l'écorce, moustiques cachés dans les feuilles, etc. . .

Éléments qui peuvent susciter des intérêts et déclencher des activités.

- Les arbres changent avec les saisons, certains arbres gardent leur verdure, ex.: le sapin. . .
  le sapin c'est un conifère comme le pin, l'épinette, etc. . . On peut nommer les arbres fruitiers que l'on connaît. Près des maisons il y a quelquefois des arbres d'ornement.

Les arbres sont vivants, ils ont besoin de se nourrir, où prennent-ils leur nourriture?
Ils ont besoin de boire, ils ont besoin du soleil.

Les arbres font de l'ombrage, pourquoi?
Les arbres craquent parfois, pourquoi?
Les arbres abritent . . . qui?
Les oiseaux se perchent sur les branches, vivent-ils toujours dans les arbres?

A-t-on déjà vu des arbres morts? des arbres flottants?
Peut-on trouver des choses dans la classe qui sont faites avec des arbres (crayons, tables, chaises, et papier)?

Y a-t-il des enfants qui trouvent plus facilement?

L'éducatrice invite les enfants à accompagner l'expression verbale de la gestuelle appropriée.

Les enfants qui le désirent font un arbre en pâte à modeler. On a préalablement discuté de la grandeur des arbres que l'on modèlera. Ce sont des arbres, ou des arbustes? de nouveaux

Les enfants s'expriment-ils gestuellement?

Poser des questions: comment peux-tu faire un arbre? avec quoi? Comment t'y prendras-tu?	petits arbres fragiles ou de grands arbres bien solides? Comment faire tenir leurs branches? Est-ce qu'un conifère a des branches? un sapin par exemple a-t-il des branches? et un arbre fruitier?. . . Tout ce dialogue peut se faire durant la production. Puis on dépose chacun son arbre sur une grande planche qu'on a recouverte d'un papier de couleur. Ces arbres réunis font une forêt ou un petit sous-bois; sont-ils trop près les uns des autres? Est-ce que leurs racines se nuisent? s'entremêlent? Leurs branches font-elles de l'ombrage? pourquoi? Peut-on faire des feuilles aux branches? Comment? Proposer d'ajouter aux branches quelques morceaux de papier vert, simplement collés, symbolisant la verdure des arbres.	Quel enfant trouve des façons de mettre des feuilles aux branches? Peux-tu représenter des racines qui s'entremêlent? Comment?
	Dans notre sous-bois ou forêt de pâte à modeler vivent des animaux. On les nomme (oiseaux, écureuils, chats, petites bêtes,. . .). Est-ce qu'on peut nommer les amis de nos arbres. . . Comment vivent les oiseaux dans les arbres? les nids sont-ils tous faits de la même façon? avec les mêmes matériaux? Durant la production, on peut écouter quelques chants d'oiseaux.	Les enfants trouvent-ils eux-mêmes des arbres?
	Autre activité: Je me promène dans la forêt. On modèle alors des personnages debout, assis, appuyés aux arbres, grimpés dans les arbres, etc. . .	Quels sont les enfants qui sont capables de modeler un personnage?
L'éducatrice est attentive aux enfants moins « verbaux » et essaie d'aller chercher leurs réactions, leurs opinions.	On réagit aux dessins ou peintures des enfants de la classe sur lesquels il y a des arbres. Comment sont-ils? différents? semblables? feuillus? en quelle saison peuvent-ils bien être?. . . Proposer un grand arbre collectif (5 ou 6 enfants tout au plus utilisent la même feuille). Matériel: craies de cire, pastels gras, secs. Une grande feuille est mise par terre: les enfants décident de la grandeur de	Est-ce que tous les enfants sont intéressés au réagir? Qui est intéressé à ce type de réagir?

Ramasser des feuilles l'automne plaît beaucoup aux enfants. L'éducatrice peut en faire un jeu: on ramasse, puis on trie les feuilles semblables. Durant une promenade, on les identifie à l'arbre auquel elles appartiennent. Ces feuilles peuvent être mises dans un livre, sous pression, afin de les faire sécher à plat. Durant l'hiver, lors d'une causerie, l'éducatrice peut présenter les feuilles séchées aux enfants. On examine leurs couleurs, on fait un retour sur les promenades d'automne et une activité peut être proposée ayant comme intérêt les arbres d'hiver.
Ils sont dénudés, on voit mieux leurs branches, quelques-uns ont gardé leur verdure, lesquels? Ce sont les conifères, entre autres, l'arbre de Noël, etc. . . Peut-on dessiner ou peindre un arbre en hiver? Y aura-t-il des

l'arbre qu'ils vont faire . . . grand comme eux! Ils dessinent un tronc, puis chaque enfant fait des branches; ensuite on fait des feuilles sur les branches, ferons-nous des racines? pourquoi pas?

On peut représenter les amis des arbres: fleurs, oiseaux, nuages, etc. . .
Ce collectif décore la classe pendant quelques jours; il peut susciter des réflexions dont l'éducatrice peut se servir pour relancer une autre activité.

Que fait le vent dans les arbres? Il caresse les feuilles, il secoue les branches, il fait du bruit . . . il fait craquer les branches, quelquefois elles s'entrechoquent,. . . Une comptine peut se créer en groupe, utilisant les onomatopées que les enfants auront trouvées: ex.: bruissement dans les feuilles, frfrfrfrfr . . . craquements secs des branches, crac, cric, croc. . . On imite avec son corps les branches qui se tordent et qui se courbent sous le vent en disant la comptine.

On devient un arbre qui s'élève haut, haut dans le ciel.

Connais-tu une chanson sur les arbres? Veux-tu en inventer une?

Peux-tu imiter le rythme du vent dans les arbres?
Un enfant peut faire le vent et, selon le côté où il souffle, les

nids dans notre arbre? Pourquoi? Où sont donc les oiseaux? tous envolés? La neige s'accroche-t-elle aux arbres? s'il vente? s'il pleut? la neige gèle, elle fait des glaçons, les arbres brillent, ils brillent sous le soleil, ils brillent aussi lorsque la lune est très claire.

Prendre le temps de dire aux enfants ce qu'est un grand chêne . . . et un coucou. . . Noter la différence de grandeur: le chêne géant et l'oiseau minuscule, les deux dialoguant . . . ceci fait naître le rêve, la conscience de l'infiniment grand et de l'infiniment petit.

autres font les arbres qui penchent. . .

On peut faire un arbre en papier découpé, un grand arbre collectif plein de branches et ajouter ensuite en déchirant du papier des glaçons aux branches. Les glaçons peuvent avoir de multiples couleurs. . .
L'arbre deviendra un arbre merveilleux, tout coloré.
L'éducatrice peut raconter une histoire, comme « Au bonheur des Arbres » et faire deviner ou inventer la fin, etc.

Faire une chanson accompagnée de rythmes gestuels et d'instruments de musique.

Suggestion: « Dans la forêt lointaine »

Dans la forêt lointaine
on entend le hibou
Du haut de son grand chêne
Lui répond le coucou. Coucou. . .

On peut faire de même avec une chanson inventée par les enfants.

On peut facilement utiliser des instruments de musique pour accompagner cette chanson. Plusieurs variantes peuvent être faites: Les enfants chantent, l'éducatrice accompagne. Un groupe chante, l'autre accompagne. Un groupe chante les trois premières phrases l'autre forme choeur pour répondre coucou, coucou. . .

L'éducatrice peut inviter les enfants à danser en chantant « Dans la forêt lointaine ». Lors du couplet les enfants restent sur place, le premier groupe chante: Dans la forêt lointaine, on entend le hibou,

le deuxième groupe chante:
Du haut de son grand chêne,
lui répond le coucou.

Tous chantent et dansent le refrain.
Les enfants se mettent deux à deux, se tenant par le bras.
À la première phrase du refrain ils tournent d'un côté en se tenant sur la pointe des pieds.
À la deuxième phrase ils tournent de l'autre côté toujours en étant sur la pointe des pieds (avec légèreté et souplesse).
Les enfants peuvent inventer des mouvements.

L'intérêt aurait pu se porter sur le vent de la part des enfants. Il est important de bien observer leurs intérêts, leurs émotions. Ici, les enfants étaient tristes à cause de la branche.

Un petit chat égaré est entré dans l'école
profitant de l'ouverture de la porte
On l'introduit dans la classe.
ou
Un enfant dit: « J'ai un chat chez moi, tu sais! »

Notes pédagogiques	**Activités**	**Éléments d'observation**
De façon générale les enfants affectionnent les animaux et plus particulièrement le chat et le chien. Même si parfois ils en ont peur, ils n'en sont pas moins fascinés pour autant. Au cours de l'année, dans une maternelle, plusieurs occasions se présentent où il est question d'animaux domestiques. L'éducatrice peut se servir de ces occasions pour utiliser l'un ou l'autre des activités suivantes, les transformant à sa guise, les adaptant aux besoins de son groupe. Ces activités n'ont pas la prétention de n'utiliser que le domaine des arts; bien au contraire, elles tentent d'intégrer aux arts les sciences, le langage, la motricité, etc. Quelques-unes d'entre elles favorisent la socialisation, les jeux de groupe; d'autres vont chercher les connaissances plus spécifiques de chacun des enfants tentant de leur ouvrir un champ plus vaste d'apprentissage dans plusieurs domaines tout en ne négligeant pas l'aspect « expression/communication » privilégié par les langages artistiques.	Autant que possible amener les enfants à l'extérieur de la classe visiter un magasin d'animaux, ou aller chez un ami qui a des chats, un chien, ou encore dans une ferme voir les animaux domestiques.	
Présenter quelques [illegible] aux enfants, les laisser observer et réagir. Ils trouveront eux-mêmes des ressemblances et des différences.	Observer des chats, autant que possible de vrais chats, sinon faire une période d'observation à partir d'images que les enfants auront apportées de chez eux ou que l'éducatrice aura trouvées.	
	Au cours de cette observation, décrire ce que l'on voit: des chats longs, courts, hauts sur pattes, queues plus ou moins longues, poils différents. . .	
Vérifier, en début d'année, si des enfants sont allergiques aux animaux.	Souligner les caractéristiques du chat: ses moustaches, ses yeux qui voient dans la nuit, son agileté, son équilibre,. . .	

Essayer de donner suffisamment de pâte à modeler pour que chaque enfant puisse faire le chat de la grosseur qu'il le désire.

Favoriser les suggestions des enfants; ce qui peut aider à donner un caractère personnel à chacune des productions.

Les activités de ce genre se font par étapes et durent plus ou moins longtemps selon l'intérêt manifesté par les enfants. Une activité peut susciter moins d'intérêt une première fois et s'avérer fort amusante une autre fois.

On peut dessiner ou faire un chat en pâte à modeler, ce qui fera une grande famille de chats. L'éducatrice aide les enfants en soulignant qu'un chat possède une tête, un corps, quatre pattes et une queue. Elle peut ensuite faire travailler la tête du chat, les oreilles et les yeux, puis proposer qu'on fasse des moustaches qui ne seront pas nécessairement en pâte à modeler. (suggestions: cure-pipes, cure-dents. . .).

Un autre jour les enfants pourront travailler des abris, cabanes, maisons, pour leur chat, en utilisant des boites, des tissus, du carton,. . .

Lorsque les chats sont modelés, les enfants pourront les réunir par famille. Qui a fait des chatons? des papas? des mamans?. . . Peut-on les réunir dans un lieu où les chats aiment bien se retrouver? quels sont ces lieux? (un arbre, un gros coussin, un panier, etc.). Les images observées peuvent aussi procurer des idées aux enfants.
Que se passe-t-il dans cette famille? Rencontrent-ils d'autres animaux?

Les chats miaulent, ils aiment miauler. Quand miaulent-ils? (pour manger, pour appeler un autre chat,. . .)
Comment miaulent-ils?
Les enfants essaient différents miaulements. On décide de miauler ensemble de la même façon. Puis ensemble, mais de façons différentes: de petits miaulements brefs, de longs miaulements plaintifs. On miaule à voix grave, à voix aiguë. . . (voix de tête) on miaule à voix basse, (on entend à peine), on miaule à voix forte.

On forme un choeur de miaulements qui répond à un autre choeur ou bien un enfant miaule, le choeur lui répond. On peut aussi travailler différents tempi:

Y a-t-il des suggestions originales? Qui les fait?

Les enfants qui ont de la difficulté demandent-ils de l'aide?

Quelles attitudes corporelles prennent les enfants lorsqu'ils imitent les chats qui miaulent?

	deux petits miaulements, un long miaulement et répéter cette mesure deux ou trois fois.	
Aider les enfants à éviter les jugements évaluatifs.	L'éducatrice peut suggérer aux enfants de dessiner une bête ou encore de se dessiner avec une bête. Chaque dessin est regardé par le groupe, on commence les réalisations.	
	On cherche dans des revues des images de bêtes; on les découpe, on les colle; puis en les regardant on essaie de les regrouper par famille: famille des rampants, famille des félins, famille des bêtes ailées.	
	Chaque enfant pige dans une boîte préparée à cet effet un animal dont il doit imiter la locomotion. Les autres devinent de quel animal il s'agit?	L'enfant prend-il plaisir à imiter l'animal choisi? Est-il curieux de savoir comment se déplace l'animal qu'il a choisi?
Comment pourraient-être les chats sur une autre planète?	Les enfants trouvent, nomment et miment les actions d'un chat: miauler, laper du lait, se lécher le poil, ronronner de plaisir, griffer de colère, faire la patte de velours, grimper aux arbres, se promener en équilibre sur une clôture, sauter agilement sans faire de bruit, ouvrir bien grandes ses griffes, rentrer les griffes et bien les cacher, ramper tout doucement pour attraper une souris, se mettre aux aguets pour obtenir un oiseau, ouvrir de très grands yeux pour mieux voir dans la nuit, faire des touts petits yeux à peine ouverts pour surveiller ce qui se passe, cligner des yeux sous le soleil, s'étirer, c'est-à-dire, se mettre à quatre pattes et faire le dos rond, le dos creux, les jambes arrières tendues et détendues, les bras avant aussi. . .	
	On imagine flatter un chat . . . un chaton, . . . un gros chat . . . on le flatte dans le sens du poil, puis à rebrousse poils. Le chat est grimpé sur nos épaules, sur notre tête: il descend dans notre dos; il revient dans nos	Y a-t-il des enfants qui passent des réflexions personnelles sur le chat imaginaire?

bras; on le flatte à nouveau; on le place entre nos jambes. On nomme le chat qu'on a imaginé, on dit de quelle couleur est son pelage.

Comparer les miaulements du chat aux grognements ou jappements du chien. Quelques enfants sont des chats, d'autres sont des chiens, ils ont des choses à se dire . . . ils dialoguent.
Ils sont fâchés (miaulent et jappent en conséquence).
Ils sont contents de se voir. . .
Ils sont doux et tendres les uns pour les autres. . .
Ils ont peur. . .
Le chat en colère sort ses griffes. Que fait le chien en colère?. . . (s'il est libre? s'il est attaché?)
Le chat qui a peur fait la « grosse queue ». Que fait le chien qui a peur? (il grogne).

Tous les sentiments peuvent être exploités de façon amusante et permettre de passer leurs propres sentiments. Durant les activités plusieurs « réagir » peuvent se manifester. L'éducatrice y sera attentive.

Les chatons aiment beaucoup jouer. L'éducatrice suggère de préparer des jouets qui pourraient les amuser.
Matériel: papier aluminium, ficelles, cordes, laine, papier journal, ruban adhésif, etc.
Lorsque les jouets sont fabriqués, on les montre au groupe et on réagit à ce qui s'est fait.
Quel jouet est le plus susceptible de plaire aux chats? Pourquoi?
Les jouets qui roulent, qui font du bruit, qui ne sont pas trop gros, qu'on peut faire bouger. . .
On peut offrir ce jouet à un chat . . . lequel?
Un chat plus âgé joue moins qu'un chaton. . . Est-ce que tous les animaux aiment jouer?

Les chats et les chiens ont des caractères différents, tout comme chacun des enfants. Quelquefois ils aiment beaucoup les caresses, d'autres fois ils sont indépendants et ne veulent pas être touchés. Les enfants ont certainement observé des comportements de leurs bêtes préférées. Ils sont invités à parler des différents caractères

Certains enfants ont vécu de mauvaises expériences, comme la perte d'un chat, d'un chien, etc. Il est important de les laisser s'exprimer là-dessus, de refléter leurs sentiments. Peut-être déjà auront-ils manifesté leur état d'âme dans un dessin, une peinture. . .

des bêtes: calme, excité, sournois, peureux peuvent être évoqués. Il existe aussi des chats sauvages, c'est l'occasion de parler des différents félins, de montrer des images, de raconter une histoire, de faire du mime, etc.
On peut aussi parler des gens qui aiment les bêtes, par exemple les personnes âgées aiment souvent les chats parce qu'ils sont de bons compagnons dans leur solitude.
Si on parle des amis des chats, on peut amener la discussion autour des ennemis que les chats se font: les oiseaux, les souris, les mulots,. . .

Les chats aiment bien manger . . . que mangent-ils? bien boire . . . bien dormir . . . où dorment-ils? dans un panier, sur un coussin, par terre, sous les galeries. . . Comment se placent-ils pour dormir? en rond, bien étendus, très relaxés, sur le dos, à plat sur le ventre. On se place comme les chats, comme les chatons avec leur maman, bien collés les uns près des autres.
On décide de faire des familles de chats. Quelques enfants se regroupent, un papa, une maman, des chatons sont désignés. On se trouve un nom.

Chaque nom est mémorisé par les autres, on s'appellera par son nom durant une activité ou lors du goûter. L'éducatrice peut écrire le nom de chat de l'enfant qui dessinera un chat à côté de son nom; il peut porter ce nom, soit sur un bandeau qu'il aura fabriqué, soit sur une pancarte dans le dos. On retrouve les noms de chats qui se ressemblent. On vote le nom du chat qu'on trouve le plus amusant, le plus drôle, le plus court, le plus long. Le nom féminin, le nom masculin. . .

Les enfants sont invités à se fabriquer des oreilles et des moustaches.

Quels sont les enfants qui trouvent des noms originaux? Les enfants acceptent-ils que le nom du chat d'un pair soit en vedette?

Sur une feuille de papier construction les enfants dessinent deux oreilles, ils les découpent. Puis ils découpent une bande de papier construction ou papier cartonné léger qui leur servira de bandeau (doit faire le tour de la tête). Les oreilles sont agrafées au bandeau. Les oreilles et les moustaches doivent être exagérées en longueur pour que l'enfant puisse bien en voir les effets sur l'écran. Les moustaches (environ 6 cure-pipes, pleine longueur) sont agrafées sur le bandeau dans le sens horizontal, trois de chaque côté. Elles doivent dépasser largement la tête de l'enfant.

L'enfant met le bandeau sur son front et l'éducatrice attache le bandeau au moyen de ruban gommé.

Devant l'écran l'enfant fait le chat. On peut utiliser la comptine « Je suis en colère », ou la comptine « Tape Cuisse ». . .

Voir *disque*: « Moi et Fafoin ».

Jeu du chat et de la souris. . .

Les enfants sont réunis en cercle. Un enfant désigné fait le chat, un autre la souris.

Le groupe d'enfants se tient par la main il a pour mission de protéger la souris. Quand le jeu débute, la souris est au centre, le chat à l'extérieur. Lorsque la souris veut sortir du cercle, les enfants la laissent passer, mais lorsque le chat veut entrer dans le cercle, les enfants tentent de l'en empêcher en resserrant leurs coudes, en se pendant de telle sorte que l'accès soit bouché au chat. Celui-ci doit trouver moyen d'attraper la souris et lorsqu'il la touche, une autre souris prend la relève, poursuivie par un autre chat.

Y a-t-il assez d'espace pour éviter les accidents dans le jeu?

Chansons et comptines. . .

Les enfants peuvent toujours inventer l'histoire. . . la chanson. . .

« Ron ron ron petit patapon ».

Chansons: « C'est la mère Michèle qui a perdu son chat ».

Quel enfant est capable d'inventer des rimes?

« Trois p'tits chats,
trois p'tits chats »
« Trois p'tits minous
ont perdu leurs mitaines ».

Cette dernière chanson peut être apprise et mimée ensuite: des enfants font les p'tits minous, d'autres font la mère, et tous les enfants miaulent à la fin de la chanson.

Histoire: Plusieurs histoires mettent en scène le chat, le chien, ou les deux ensemble.

Conte: « Le chat, l'oiseau et l'enfant ».

On fait les exercices du chat FAFOIN

voir *disque*: « Moi et Fafoin »

« C'est tout plein d'images
dans ma tête ».
Mélissa, 5 ans 3 mois.

Notes pédagogiques	Activités	Éléments d'observation
	Aider les enfants à relaxer. Éveiller en eux le plaisir de la détente. Nourrir leur imaginaire. Les imprégner de sensations qui font naître de « Belles images ».	
	Les enfants sont allongés sur le sol. Une atmosphère de calme amène à désirer fermer les yeux et à partir au pays des rêves, au pays des « Belles images ».	Les enfants relaxent-ils facilement? Ferment-ils les yeux de façon détendue?
Ce jeu demande d'établir un certain rituel: musique, voix douce, calme, etc.	Une douce musique peut accompagner la voix de l'éducatrice qui dit lentement une phrase « Belles images » telle que: Dans une forêt toute sombre . . . un grand rayon de soleil s'étire . . . s'étire.	
	L'éducatrice laisse passer 5 à 10 secondes avant de prononcer l'autre phrase.	
	Environ 5 phrases peuvent être dites de cette manière.	
La répétition de ce jeu au cours de l'année favorise chez l'enfant une écoute attentive, le rend conscient des images mentales qui l'habitent, le sensibilise à la poésie, à la sonorité des mots ainsi qu'à la beauté du langage parlé.	Lorsque les enfants sont habitués à ces périodes de relaxation et de rêverie, le nombre de phrases « Belles images » peut être augmenté.	
L'éducatrice est sensible à la capacité d'attention de son groupe et mène le jeu en conséquence.	L'éducatrice fait la recherche de phrases poétiques, utilisant des mots connus des enfants ou tout au moins susceptibles d'éveiller chez eux des images sensorielles. Peu à peu le vocabulaire pourra être plus élaboré et même comporter les mots inconnus des enfants comme: l'eau jaillissante, la lune aux rayons argentés, etc.	
	À la suite d'une détente de ce genre, les enfants peuvent quelquefois être invités à dessiner	

Attention: ce serait tuer la poésie du jeu que d'établir de façon systématique des retours sur la période relaxation « Belles images ». S'en servir occasionnellement permet à l'enfant d'élaborer sa pensée, de retrouver ses sensations et de les nommer.

Laisser les enfants poursuivre leur rêve. La causerie a pour effet d'aider l'enfant à préciser les images qui l'habitaient lors de l'activité et même d'en inventer de nouvelles.

Avant que l'enfant formule devant le groupe une phrase « Belles images », l'éducatrice aura mené elle-même le jeu. Afin de ne pas déranger le rituel, elle fera dire la phrase de l'enfant au début ou à la fin du jeu. Peu à peu ils s'habitueront à entendre la voix d'un ami.

Les mots sont évocateurs d'images.

Ce jeu « Belles images » vise à faire rêver les enfants, à cultiver leur imagination. Il fait appel au monde des formes, des couleurs et de la matière.

ou peindre l'une ou l'autre image qu'ils ont vue en eux-mêmes lors de la relaxation ou toute autre image qui leur serait venue à l'esprit.

Au cours d'une causerie, l'éducatrice questionne les enfants en se servant d'une phrase « Belles images » qu'elle a énoncée lors de la relaxation précédente; par exemple, « le chat dort sur son coussin de velours rouge ». De quelle couleur était le chat qu'ils ont vu dormir? Sur quoi était placé le coussin? Dans quelle position était le chat? On se place dans la position du chat qu'on a vu. Ronronnait-il? . . . on ronronne.

Une boîte aux rêves: L'éducatrice recueille et écrit les mots que les enfants aiment, qu'ils trouvent jolis et qu'ils aimeraient entendre lors d'une relaxation. Elle les met dans la boîte aux rêves et s'en sert pour formuler ses phrases.

Un enfant peut désirer dire une phrase « Belles images ». L'éducatrice l'aide à préparer sa phrase, à choisir ses mots, à les prononcer clairement de manière à ce que les amis puissent bien le comprendre.

Si plusieurs enfants manifestent le désir de dire une phrase « Belles images », l'éducatrice peut saisir cette occasion pour les stimuler à réunir leurs phrases dans le but d'en former un petit poème. Ce poème peut être imprimé pour chacun des enfants, illustré par eux, appris, et récité lors d'une fête ou d'une relaxation de groupe.

Quelquefois l'éducatrice peut se servir de phrases en « je » qui entraîneront l'enfant à se voir comme participant à l'action. Ex.: Je tiens dans ma main un magnifique oiseau rose et bleu. . . J'escalade une très haute montagne, j'ai chaud, je veux atteindre les rayons du

Les enfants qui précisent les images sont-ils toujours les mêmes?

Quels sont les enfants qui s'intéressent aux mots nouveaux?

L'enfant s'est-il vu dans l'une ou l'autre action?
Décrit-il ce qu'il a ressenti, ce qu'il faisait?

soleil. Je glisse mes pieds, mes orteils dans le sable chaud . . . et je caresse un chien endormi près de moi.

L'éducatrice peut préparer des phrases qui éveillent l'un ou l'autre des 5 sens. ex.: — l'eau de la rivière chante doucement sous la caresse du soleil;

— le vent hurle dans les oreilles du lapin gris;

— des petites fleurs jaunes, orangées, rouges, brillent dans le soleil;

— je tiens dans mes mains un doux lapin gris;

— je respire le parfum d'un gros bouquet de lilas;

— je vois le soleil jouer dans l'eau de la rivière . . . un oiseau y trempe ses ailes;

— toutes les fleurs frissonnent sous un grand vent;

— des gouttes de pluie toutes douces se cachent dans le coeur des fleurs . . . un oiseau vient boire la pluie;

— des milliers et des milliers d'oiseaux courent sur le sable chaud;

— un nuage bleu s'étire au soleil du matin;

— mon dos est appuyé sur un rocher tout chaud de soleil . . . mes mains caressent le rocher;

— j'étire mes jambes dans l'eau douce d'un lac argenté;

— l'arbre géant se penche tout doucement pour caresser le petit sapin bleu;

— l'air chaud cajole le petit ourson endormi;

— dans une forêt toute sombre . . . un rayon de soleil s'amuse entre les branches;

— la pluie danse sur le toit de la maison;

— des oiseaux noirs croassent sur la corde à linge.

À l'occasion, les enfants pourront imiter les bruits entendus dans leur tête lors du jeu.

Alexandre a fait une maison avec les légos.
Tout le monde la regarde.

Notes pédagogiques	**Activités**	**Éléments d'observation**
La maison a une grande valeur symbolique: sensibiliser l'enfant à tout ce qui la concerne, l'anime, l'embellit, c'est symboliquement aider l'enfant à épanouir son univers intérieur.	Autant que possible, faire une sortie à l'extérieur de l'école et sensibiliser les enfants aux différentes maisons qui entourent l'école.	
L'éducatrice saisit l'occasion pour montrer du vocabulaire, souligner les différentes couleurs, formes, etc.	Lors d'une causerie les enfants sont appelés à parler de leur maison: l'extérieur, l'intérieur, les couleurs et les alentours. On peut suggérer aux enfants d'apporter des photos de leur maison, s'ils en ont.	
Presque tous les enfants de cet âge font une maison très schématique: un carré ou un rectangle, un toit triangulaire, une fenêtre ou deux, une porte, quelquefois une cheminée. C'est la maison type de l'enfant de 5 ans.	Ont-ils toujours habité cette maison? Où est leur chambre? en avant, en arrière? près de quelle autre pièce? etc.	Les enfants situent-ils les pièces de la maison les unes par rapport aux autres?
Durant la production les enfants ont besoin d'attention, de soutien, mais ne doivent pas se sentir obligés de faire des maisons telles qu'ils les ont observées et décrites lors de la causerie.	Les enfants sont invités à peindre ou à dessiner « une » maison. On examine les peintures ou les dessins. Sur une ou deux grandes feuilles de papier posées par terre les enfants sont invités à venir faire une maison au stylo feutre, à la craie de cire ou au pastel gras.	Peux-tu faire une maison avec un autre moyen? Lequel? Comment feras-tu?
L'enfant ajoutera peut-être des nouvelles choses à sa maison; peut-être se sentira-t-il incapable de le faire; mais il aura quand même enrichi sa perception et son vocabulaire.	On constate que toutes les maisons sont voisines. Le terme maison peut être une relance d'activité; — on fait une ronde et chacun doit nommer ses voisins; — on se met en rang deux par deux, on doit toucher de façon quelconque à ses voisins: celui d'à côté, celui d'en avant celui d'en arrière. Voir: *disque*: « Passe-Partout ». — chanson: « Bonjour ma voisine, Bonjour mon voisin »;	

— si on a réalisé un collectif de maisons, l'éducatrice peut l'utiliser pour amener les enfants à trouver les différentes voies d'accès entre les maisons: cheminées, routes, trottoirs, sentiers, etc.;

Rues, ruelles, routes, autoroutes, piste, voie, avenue, chemin, sentier, allée, cheminée: route de la fumée.

L'éducatrice encourage et soutien la production en acceptant le produit de l'enfant tel qu'il est. C'est lors du « réagir » que les enfants prendront conscience de ce qu'ils ont ajouté ou omis de faire.

— les enfants qui le désirent peuvent dessiner des routes sur le collectif;

— *on joue à faire des routes*:

exemple: en déplaçant des chaises, des tables;

— *on fait la circulation*:

consignes, sifflet, brigadier.

— on se sert des blocs pour faire des routes;

— on va au gymnase et on utilise des cordes, des troncs, des planches pour faire le tracé de routes, etc.;

— on joue dans la cour d'école ou ailleurs à se faire des routes, avec des craies de tableau;

— on joue dans le sable;
Relance: activité communication (trouver les moyens de transport, de communications). Voir: *Guide de la sécurité routière*.

Les enfants adorent se faire « un nid », une cabane... Permettre de réunir des chaises, de les couvrir d'une couverture, de s'y cacher pour goûter, causer, regarder un livre, c'est fournir à l'enfant l'occasion de se retrouver dans un lieu un peu à l'écart, solitaire et bienfaisant pour lui. C'est lui permettre aussi de se retirer avec des amis, d'être à l'abri du regard des autres.

On fait une maison ou une cabane... De multiples boîtes de tous formats sont mises à la disposition des enfants. Ils peuvent les empiler, les agrafer, les peindre, y percer ou dessiner des fenêtres, des portes.

Ces boîtes (les plus petites) peuvent servir de départ à un collectif. En les déposant sur une grande planche qu'on a préalablement couverte de

Les enfants prennent-ils l'initiative de créer, d'inventer?

papier couleur, on peut y ajouter des arbres (pâte à modeler ou papier construction) des bancs, des réverbères, des petits chemins qui mènent aux maisons formées de petits cailloux, des routes dessinées, etc. Une maison peut devenir l'église, l'école.

Près des maisons, des chiens, des chats, des écureuils, des nids dans les arbres, des oiseaux, un enclos, etc., on ajoute des autos, des camions, une voie ferrée fabriquée en pâte à modeler, un train, la gare. . . Ainsi plusieurs planches de contre-plaqué peuvent s'ajuster les unes aux autres, et le jeu de construction se prolonger.

Peux-tu inventer une sorte de maison qu'on n'a jamais vue?

Observer ensemble différentes illustrations d'habitations qu'on a trouvées dans les revues, les livres de contes ou encore les dépliants publicitaires, etc. On nomme ce qu'on y aperçoit, on compare, on souligne les différences.

Les enfants font-ils la différence entre les types d'habitation?

Cette chanson mimée initie à la coordination de la parole et du geste.

Chanson mimée: Un grand cerf
dans une maison regardait
par la fenêtre un lapin venir
à lui et chanter ainsi:

Cerf, cerf, ouvre-moi
car le chasseur me tuera.
Lapin, lapin entre vite
me serrer la main.

Gestes larges représentant: une grande maison au toit pointu; mains mises en forme de jumelles; en tapant du pied mains en porte-voix; mime du chasseur avec fusil; geste des deux mains indiquant un lapin qui saute; on se serre la main.

Quels sont les enfants qui, après avoir appris la chanson, éprouvent encore de la difficulté à coordonner paroles et gestes?

Peux-tu inventer une histoire toi aussi?

L'éducatrice peut raconter des histoires dans lesquelles la maison est mise en valeur telles que: « Boucle d'Or », « Les trois petits cochons », etc.

Il arrive souvent qu'au cours du vécu quotidien,
les enfants manipulent des marionnettes
et veulent présenter des spectacles.
Un projet de fabrication de marionnettes peut alors être suscité.
Chaque situation peut amener cet intérêt.

« Je suis marionnetteuse ».
Nadia, 5 ans.

Notes pédagogiques

Activités

Cette activité semi-dirigée demande un bon moment de travail; elle peut se faire en deux temps distincts: la première et la deuxième étape en une fois, la troisième étape une autre fois.

— Questionnement préalable de l'éducatrice:

- Combien de temps cette activité exige-t-elle?

- Quel matériel réclame cette fabrication?

- Tous les enfants sont-ils intérassés à fabriquer des marionnettes?

- Quelle est la façon la plus simple de les mettre au courant de cette idée? En leur montrant un modèle? Quelle sorte de modèle? Une marionnette que j'aurais fabriquée moi-même?

- Ai-je besoin de faire toute la marionnette ou simplement de montrer aux enfants le canevas de base?

- Quelles sont les habiletés requises? contourner, découper, agrafer, coller, dessiner, assembler, etc.?

- Où en sont les enfants dans l'acquisition de ces habiletés?

- Si je propose cette activité à un demi-groupe, il faudra m'attendre à ce que les autres veuillent le faire un autre jour.

Éléments d'observation

- Si je leur promets, il faudra trouver du temps.

- Y a-t-il du temps pour cette activité dans les jours à venir?

Matériel:
— carton léger de couleur, papier construction ou papier feutrine;

— crayons de plomb, ou crayons pastels (le trait du contour doit être très visible pour l'enfant);

— des ciseaux (s'assurer que les ciseaux peuvent couper du carton ou de la feutrine);

— des éléments de décoration: laine, corde, raffia;

— des bouts de tissu (s'assurer qu'ils sont en état d'être utilisés, non froissés et pas trop épais), boutons, etc.;

— colle;

— des agrafeuses, des agrafes.

L'éducatrice propose l'activité

Étapes de la démarche:

1ère étape:

- présenter la marionnette;

- présenter le patron cartonné de la marionnette;

- expliquer à quoi ce patron va servir en le plaçant sur le carton de couleur ou sur le papier feutrine;

- commencer le contour du patron devant les enfants en leur soulignant la position de la main qui tient le patron;

- installation des enfants, distribution du matériel de base.

L'éducatrice observe stimule soutient		
	2ième étape:	
	• les enfants contournent le patron deux fois;	Quels enfants contournent facilement?
	• ils découpent les deux patrons;	Les enfants tiennent-ils bien leurs ciseaux?
	• ils dessinent la figure de la marionnette.	
Il lui faut donc du temps, de la patience et le support de l'éducatrice. Quelquefois l'enfant n'arrivera qu'à 3 ou 4 bouts de laine comme cheveux, mais il aura expérimenté, appris à manipuler et sera sûrement très fier de sa production.	*3ième étape*: (Cette étape requiert une manipulation plus fine. L'enfant fait des choix, expérimente ses choix, ajuste, colle et recommence).	
	• Les enfants assemblent les deux patrons et posent des agrafes tout le tour, laissant une ouverture pour passer la main;	Où en est la motricité fine de chacun?
L'agrafeuse est un objet très attirant pour l'enfant qui apprend très vite à s'en servir. Bien sûr, il y aura quelques erreurs, des agrafes seront posées un peu trop loin ou trop près du bord de la marionnette, mais l'enfant peut aussi apprendre à les enlever et recommencer à agrafer.	• ils décorent leur marionnette en collant des bouts de tissus ou en dessinant; • ils font des cheveux (ou des poils partout) avec de la laine, du raffia ou de la corde.	
Certains enfants ont déjà peut-être fabriqué une autre marionnette. L'éducatrice les invite à raconter comment ils s'y sont pris.	Au cours de l'activité, l'éducatrice se doit de renforcer la capacité de faire des enfants en soulignant leurs points forts: « Tu découpes bien, tu as eu une bonne idée pour les cheveux, etc. »	
	Elle peut aussi leur faire voir les difficultés rencontrées et les inviter à en parler dans le but de les rendre conscients de leurs comportements, de leur savoir-faire et des progrès possibles.	
	Au cours de la fabrication de la marionnette l'éducatrice peut inviter les enfants à lui trouver un nom.	Les enfants nomment-ils facilement leur marionnette?

L'éducatrice provoque le réagir

L'éducatrice amène les enfants à s'intéresser à la production de chacun.

On peut suggérer à l'enfant de laisser sa marionnette en classe. Ainsi, elle sera toujours à sa disposition. Mais il faut respecter l'éventualité qu'il refuse.

Lorsque l'activité est terminée chaque enfant peut présenter sa marionnette aux autres.
Le groupe est appelé à comparer en soulignant les différences sans toutefois dévaluer aucune production. L'aspect personnel de chaque marionnette peut être observé.

Les enfants peuvent se servir de la marionnette comme activité de langage; c'est un support à l'art dramatique.

Les marionnettes peuvent être gardées à la maternelle; on peut les exposer en les enfilant sur des rouleaux de carton posés à la verticale.

Cette activité peut se répéter au cours de l'année. L'enfant qui en connaît la démarche pourra davantage s'adonner à la perfectionner.
Ces marionnettes deviennent précieuses pour l'enfant qui a investi de sa personne au cours de la fabrication.

Quels enfants s'intéressent à la production des amis?

Aujourd'hui, les enfants sont agités.
Beaucoup de bruit se fait dans la classe, les enfants parlent fort, etc.
Il va y avoir une tempête! se dit l'éducatrice.
Dans ce cas, voici une manière d'intégrer les activités pour favoriser:
l'écoute, la communication verbale et non verbale,
le jeu de rôle, le rythme, l'imagination,
le respect des conventions (consignes).

Notes pédagogiques	**Activités**	**Éléments d'observation**
	• Faire prendre conscience aux enfants du bruit.	
Cela peut se faire collectivement ou en petits groupes.	• Rechercher en groupes tous les bruits qu'on peut retrouver dans une maison: téléviseur, radio, vaisselle qu'on manipule, horloge, cadran, rasoir électrique, appareils électro-ménagers, sonnette d'entrée, eau de la baignoire qui coule, l'eau qui bout dans la bouilloire, bruits faits par les animaux domestiques, etc.	Les enfants trouvent-ils eux-mêmes les bruits présents dans leur maison?
	• Rechercher les bruits que l'on fait soi-même dans une maison; marcher, parler, bouger des objets, danser, claquer une porte, etc.	
	• Chanter, c'est aussi faire du bruit, c'est rompre le silence. Y a-t-il des moments de silence dans notre maison? Quand?	
	• En accompagnant les enfants en dehors du local de classe, l'éducatrice peut leur demander d'être attentifs à tout ce qu'ils entendront en chemin. Arrivés au lieu désigné, ils en parleront.	
	• L'éducatrice demande aux enfants de lui montrer tout ce qu'ils savent faire avec leur voix. Savons-nous: chuchoter? crier? chanter? rire? chantonner? fredonner? siffler? parler? On mime chaque fois l'action nommée.	Les enfants prennent-ils plaisir à découvrir leurs potentialités?
	Rechercher ensemble une courte phrase qu'on peut dire soit en chuchotant, soit en fredonnant, etc.	

Donner le temps aux enfants d'exercer leur voix de multiples façons avant de leur faire nommer.

Siffler, c'est souffler de façon contrôlée. Les enfants en sont incapables mais ils aiment essayer et admirent ceux qui le font.

Lorsque les enfants jouent à obéir à des consignes sur lesquelles ils se sont mis préalablement d'accord, ils affinent leur écoute, ils commandent leurs réflexes, ils font un effort de mémorisation, ils se soumettent à une entente de groupe, ils se sensibilisent à la signification d'un signal.

Ce jeu rappelle la capacité de transposer verbalement ou visuellement une convention acceptée par le groupe.

Un enfant peut suggérer un autre animal.

S'identifier comme appartenant à un groupe et répondre à une consigne acceptée par le groupe exige de l'attention et de la concentration.

L'éducatrice peut profiter de ce jeu pour faire travailler des consonnes difficiles à prononcer; ex.: Paul siffle dans un sifflet.

Peut-on parler lorsqu'on siffle? On peut siffler l'air d'une chanson, ou siffler dans un sifflet et parler en même temps?

Jeu du sifflet qui parle.

L'éducatrice et les enfants conviennent de consignes que le sifflet donnera: un coup de sifflet pourrait dire: s'asseoir, deux coups: étirer les jambes; trois coups: mettre les mains sur la tête.

On peut trouver des consignes amusantes qui pourraient servir dans les moments de transition.

Autre jeu
Le sifflet parle comme nous; il peut nous donner des consignes: un petit coup sec: s'asseoir; un long coup: marcher, trois petits coups distincts et un long coup: allez chercher votre goûter. . .

Jeu: Famille de chats qui dialoguent.

Le groupe d'enfants et l'éducatrice décident de ce que les chats auront à se dire, exemple: « Bonjour », ce sera 2 fois « miaou » ou « Il fait beau », ce sera 3 fois miaou, etc.
Chaque enfant décide du rôle qu'il veut jouer: soit papa chat, soit maman chatte.

Le groupe des pères chats utilise la voix grave, les chattes la voix aiguë, on s'exerce à se dire bonjour, à se répondre. . .
Avant d'engager le dialogue, on convient de 2 signes ou symboles représentant chacun l'un ou l'autre des 2 groupes de chats; par exemple, le rouge d'une carte peut indiquer les papas chats, le vert, les mamans chattes.

Quels sont les enfants qui trouvent les consignes?

Quels sont les enfants capables d'établir une consigne?

Quels sont ceux qui la respectent?

Qui a plus de facilité à comprendre les consignes verbales? ou visuelles?

L'éducatrice donne le signal du départ en montrant le symbole: le groupe désigné commence ses miaulements.

Les enfants confrontés à des choses trop difficiles se sentent dépourvus de moyens et se désintéressent.

Variantes:

1) Le groupe peut être divisé en trois: père, mère et chatons, ce qui exigera de mémoriser la signification de trois symboles et de savoir attendre son tour pour dialoguer.

2) Un 4e symbole peut être ajouté, il représentera le choeur des chats. Tout le groupe sera appelé à miauler en même temps.

3) L'éducatrice peut enregistrer le jeu. Elle en fait écouter quelques minutes aux enfants ou bien chacun des groupes s'enregistre. On écoute, on commente. . .

4) Une autre fois, on propose de faire le cri d'un autre animal: japer, rugir, piailler (comme des oiseaux). Ou encore des familles de chiens rencontrent des familles de chats, etc.

5) On peut inventer un « orchestre » d'animaux, une chorale, etc.

Un enfant qui arrive en classe avec un ballon suscite l'intérêt et même l'envie des autres enfants. Il provoque des réactions dont l'éducatrice peut se servir pour entrer dans un jeu où l'imaginaire sera sollicité.

Notes pédagogiques	**Activités**	**Éléments d'observation**
	L'éducatrice fait appel aux souvenirs des enfants en leur demandant:	
Demander à l'enfant ce qu'il ferait avec les ballons. . .	quand ont-ils été en possession de ballons? de quelles couleurs étaient-ils? de quelles formes? de quelle grosseur? peut-on montrer comment on lançait les ballons? peut-on imaginer un voyage dans les airs suspendus à l'un de ces ballons? Où irions-nous tous ensemble? dans la forêt? sur un voilier? dans un grand champ fleuri?. . .	Y a-t-il un enfant qui suggère une activité? Qui participe? qui invente? qui suggère?
	Si on veut, on peut reproduire son ballon:	
	par un dessin avec des crayons feutre, ou des crayons cire, sur papier blanc;	L'enfant tient-il son crayon ou son pinceau correctement?
	par un dessin avec des crayons pastels sur papier couleur;	
	par une peinture personnelle: « Moi et mes ballons »;	
	par une peinture collective (tous sur un même grand papier);	
L'éducatrice invite les enfants à parler de leur réalisation.	par une impression avec des éponges, sur grand format;	A-t-il été influencé par ce thème?
Dessiner ou peindre sur une grande surface provoque chez l'enfant une gestuelle dégagée et l'habilite à occuper son espace.	par une peinture aux doigts;	Quel espace l'enfant occupe-t-il durant l'activité?
	par un découpage, un collage avec du papier construction. Ces ballons pourraient être collés sur de grandes feuilles et servir à décorer la classe.	Est-ce que les enfants réagissent devant cette décoration?
	On se met en petites boules, on devient des petits ballons qui gonflent, gonflent éclatent. . .	
	On retombe en ballon crevé; on peut créer une comptine avec	L'enfant mémorise-t-il la comptine facilement?

Qu'est-ce que les ballons se disent entre eux?	les mots qui viennent à l'esprit des enfants; on peut inventer une histoire de ballons; on peut faire semblant de se lancer un ballon: gros, petit, etc.; le ballon peut devenir n'importe quoi (faire trouver aux enfants).	
	on gonfle les ballons;	
	on les laisse se dégonfler en écoutant le bruit qu'ils font;	
	on regonfle les ballons, on y attache une ficelle;	Imite-t-il le bruit fait par le ballon?
	on se promène avec les ballons (comme un clown ou un vendeur de ballons);	
	on les lance, les rattrape, les relance.	
	Elle peut accompagner d'une musique appropriée le lancement de ballons;	
	on écoute le bruit que fait le ballon quand on promène les doigts dessus;	
	on se sensibilise à la matière en y touchant;	
L'éducatrice est sensible aux « réagir » des enfants afin de mieux les connaître.	on écoute le bruit que font deux ballons frottés l'un contre l'autre;	On peut accompagner une chanson avec ce bruit, la rythmer, etc.
	on imite le bruit; on met plusieurs ballons ensemble; on regarde l'ensemble qu'ils forment.	
	Suggestions:	
	Afficher les reproductions suivantes:	
	— *Ballon rouge* de Paul Klee	
	— *Deux ballons bleus, un gros* de Louise Scott	
	(*Image de l'art*, 3e année, primaire, Centre de documentation, Yvan Boulerice, inc.).	

Les enfants discutent du camping à l'occasion de l'été qui s'en vient.
Un ou des enfants parlent du feu de camp.

Notes pédagogiques	Activités	Éléments d'observation
	On peut faire chanter les chansons que les enfants connaissent sur le feu.	
À l'occasion d'un tel sujet, parler de sécurité; une visite aux pompiers peut être fort intéressante.	« Au feu, au feu Les pompiers sont au travail Mesdames, messieurs, Attention, faut qu'on s'en aille. » ou « Feu feu, joli feu, Ton ardeur nous réjouit Feu feu, joli feu. Monte dans la nuit. »	Est-ce que les enfants réussissent bien le son « f »?
	On peut présenter un livre, un disque, ex.: « *La légende du Feu* » (de Jean Cousineau, texte de Robert Gauthier, narration: Albert Millaire).	Les enfants sont-ils attentifs pendant l'audition?
	On présente des photos sur le feu; ex.: volcan en éruption. On parle des couleurs du feu: orange, bleu, rouge, mauve, jaune.	Les enfants connaissent-ils toutes leurs couleurs?
Qu'est-ce qu'on peut faire, ensuite, avec ces flammes de papier?	On peut allumer une bougie, la regarder danser, souffler dessus. Les enfants inventent une danse. On peut déchirer du papier pour faire des flammes et faire danser les enfants pendant que cela brûle.	
Voyuz-vous d'autres façons de représenter le feu?	On peut réaliser un collectif. On colle les flammes sur une grande feuille de papier. On ajoute de l'écorce, des brindilles, des aiguilles de pin, du papier. Que peut-on mettre autour du feu?	Les enfants ont-ils de la difficulté à coller ces éléments.
	On peut mimer le feu, faire le feu qui monte très haut, imiter son bruit.	
	On peut jouer aux pompiers, aux indiens.	

On invente une histoire sur le feu.
On joue au camping, on se fait un endroit dans la classe qui tiendra lieu de *feu de camp*.

On imite une bougie qui fond: la tête tombe sur les épaules et petit à petit, chaque partie du corps devient molle.

Certains enfants montrent-ils de la rigidité?

Il est important de parler des bienfaits du feu: il réchauffe, cuit les aliments, brûle les déchets, illumine. . .

Note pédagogique

Il arrive qu'un enfant ressente plus de plaisir à s'exprimer dans un langage que dans un autre. Tenté d'y recourir plus souvent, il semble ignorer les autres moyens de s'exprimer. L'éducatrice, tout en respectant ce choix, doit quand même se poser les questions suivantes:

— l'environnement est-il accessible à cet enfant?
— est-il au courant de toutes les possibilités qui s'offrent à lui?
— éprouve-t-il des malaises face aux autres lorsqu'il s'exprime dans un langage qu'il n'a pas l'habitude de choisir?
— a-t-il de la difficulté à se valoriser dans les autres langages?
— a-t-il pu verbaliser pourquoi il choisit toujours le même mode d'expression?
— etc.

C'est à l'éducatrice de bien observer l'enfant lors des activités et d'entrer en dialogue au besoin. Attentive à ce qui pourrait jaillir spontanément, elle est davantage en mesure de constater ce qui pose problème.

DISCOGRAPHIE

BIBLIOGRAPHIE

ABBADIE, Madeleine et MADRE, M.L., (1976). **Plaisir de danser des jeunes enfants**, Pédagogie préscolaire. Paris: Éd. Fernand Nathan.

ANDRESS, Barbara, L., *et al.*, (1973). **Music in Early Childhood**. Music Educators National Conference.

BARRET, Gisèle, (1973). **Pédagogie de l'expression dramatique**. Montréal, Université de Montréal: Éditions privées.

BEAUPRÉ, Paul, (1981). **Les arts plastiques: préscolaire**. Joliette: Éd. Pleins Bords.

BEAUPRÉ, Paul, (1978). **Les arts plastiques et visuels sont aussi didactiques**. Joliette: Éd. Pleins Bords.

BERGE, Yvonne (1975), **Vivre son corps, pour une pédagogie du mouvement**. Paris: Éd. du Seuil.

BERTRAND, M. et DUMONT, M., (1970), **Expression corporelle, mouvement et pensée**. Paris: Vrin.

BOEKHO, Albert, **Masques et marottes**. Coll.: Vie Active.

BORDAT, D., (1962), **Marionnettes — jeux d'enfant**. Éd. Scarabée.

BOUCQUEY, Christiane, (1970), **Le rythme en éducation physique**. Revue « Éducation physique et sport ».

BOULAY, L., **Magie du conte**. Éd. Armand Colin/Bourrelier, (un livre de trois disques V 3580, V 3581, V 3582).

BOURQUE — MOREAU, France. (1980). **Je danse mon enfance**, Fédération Loisirs-Danse du Québec.

BURQUET, Silver, (1976). **Music: Materials for Teaching**. New-Jersey: Professional Publications, Silver Burdet Company.

CHATEAU, Jean, (1946). **Le réel de l'imaginaire dans le jeu de l'enfant**. Paris: Librairie philosophique J. Urin.

DUQUESNE-BRIÈRE, M., (1977). **L'art enfantin**. Montréal: Brault et Bouthillier.
— L'art et l'enfant (premier livret)
— L'art et l'éducation (deuxième livret)
— L'art et l'école (troisième livret)
— L'art à la maison (quatrième livret)
— Le travail de l'enfant (cinquième livret)
— L'art et ses outils (sixième livret)
— Illustrations en couleur (septième livret)

CALVET, Didier, (1981), **Éveillez votre enfant par des contes**. Montréal: Éd. de l'Homme.

CHAINÉ, F., (1982). **Ateliers pour le préscolaire**. Publication du P.P.M.F., Laval: Éd. Ville-Marie, inc.

CHAINÉ, F., (1981). **Ateliers autour de la marionnette**. Publication du P.P.M.F., Laval: Éd. Ville-Marie, inc.

CHAUVEL, D., NORET, T.C., (1981). **Apprenez à relaxer vos enfants en les amusant**. Éd. France-Amérique, M.T.L.

CHATEAU, Jean, (1946). **Le réel et l'imaginaire dans le jeu de l'enfant**. Paris: Librairie philosophique J. Urin.

DENIS, Dominique. **Je fabrique des marionnettes**. Éd. École Active/Gamma.

DENIS, Dominique, **Jouons aux clowns**. Éd. Hachette.

DEMEREDIEU, Florence, (1974). **Le dessin d'enfant**. Paris: Éd. Universitaires, coll.: Jean-Pierre Delarge.

DUBORGEL, Bruno, **Le dessin d'enfant**. Paris: Éd. Encyclopédie universitaire, coll.: Jean-Pierre Delarge.

FERARIS, A.O., (1977). **Les dessins d'enfants et leur signification**. Collection Marabout Service.

FRAIBERG, S.H., (1973). **Les années magiques**. Paris: PUF.

GARDNER, Howart, (1982). **Gribouillage et dessins d'enfants**. Mardaga, Bruxelles (traduction de l'américain).

GLOTON, R. et CLERO, C., (1971). **L'activité créatrice chez l'enfant**. Paris: Casterman, Bibliothèque éducative Nouvelle.

JEAN, Georges, (1976). **Pour une pédagogie de l'imaginaire**. Paris: Casterman, Coll.: E3.

KELLOGG, R., (1970). **Analyzing Children's Art**. Palo Alto, California: National Press Books.

KELLOGG, R. et SCOTT O'DELL, (1967). **The Psychology of Children's Art**. New York: Random House Inc.

LE BOHEC, P. et LE GUILLOU, M., (1980). **Les dessins de Patrick**. Paris: Éd. Casterman.

LE BOULCH, Jean, (1973). **L'éducation par le mouvement**. 12e éd., Paris: Les éditions E.S.F.

LEENHARDT, Pierre, (1973). **L'enfant et l'expression dramatique**. Paris: Casterman.

LOMBARD, F. et MICH, A., (1974). **L'expression corporelle de 5 à 15 ans**. Paris: Éd. Armand Colin, Les cahiers de l'école et la vie.

LOWENFELD, V., (1965). **Your Child and His Art**. New York: The Macmillan Company.

LOWENFELD, V., LAMBERT, R.W., (1970). **Creative and Mental Growth**. 5th edition, Toronto: Macmillan.

LUQUET, G.H., (1967). **Le dessin enfantin**. Paris: Éd. Delachaux-Niestlé.

MACLAGAN, D., (1977). **La création et ses mythes**. Paris: Seuil.

MARTENOT, Maurice, (1977). **Se relaxer**. Paris: Albin Michel.

OSBORN, A.F., (1974). **L'imagination constructive**. Paris: Dunod.

PETIT, Gaston, (1978). **Les enfants d'enfants. Du griffonnage initial à la figuration humaine**. Montréal: Renouveau Pédagogique.

PIAGET, Jean (1964). **La formation du symbole chez l'enfant**. Paris: Delachaux et Niestlé.

PIAGET, Jean, (1977). **La représentation de l'espace chez l'enfant**. Paris: Presses Universitaires.

RIOUX, M., (1968). **Rapport de la commission d'enquête sur l'enseignement des arts au Québec**. Québec: L'Éditeur officiel.

RIOUX, M. BILZ, P. et BOISVERT, J.-M., (1976). **L'enfant et l'expression dramatique**. Montréal: Éd. L'Aurore, Coll.: « Essai ».

ROBINSON, Jacqueline, (1975). **Mon enfant et la danse**. Paris: Éditions Universitaires.

RYNGAERT, Jean-Pierre, (1977). **Le jeu dramatique en milieu scolaire**. Paris: CEDIC-Collection textes et non-textes.

SÉNÉCAL, I., (1976). **L'éducation artistique**. Montréal: Collection Documents/Arts, Musée d'Art Contemporain.

TANAKA, Béatrice. **Jouons aux marionnettes**. Paris: Hachette.

TOURTET, Lise, (1972). **Jouer, rêver, créer**. Paris: Armand Colin, Carnets de pédagogie pratique, Coll.: Bourrelier.

WILLEMS, Edgard, (1970). **La préparation auditive de l'enfant**. Vienne: Éd. Pro Musica.

ZIMMERMAN, Marilyn, (1971). **Musical Characteristics of Children**. Reston, Virginia: Music Educators National Conference.

NOTE: Les éducatrices auront grand profit à consulter les **Guides pédagogiques** du premier cycle du primaire du Ministère de l'Éducation:

Art dramatique	16-2510-01 (1982)
Arts plastiques	16-2510-03 (1983)
Danse	16-2510-05 (1983)
Musique	16-2510-07 (1982)

BIBLIOGRAPHIE

— Collection: « Chut! Le Monde des Bruits »
No. 1 À la maison UD 30 209 (30 cm)
No. 2 Dans la rue UD 30 211 (30 cm)

— Collection: « Les Bruits de la Nature »
Vega 19. 029

— Guide Sonore des Oiseaux du Québec, vol. 1
La Société Zoologique de Québec, 1972, Zol

— Pipandor à la découverte des Sons
S.G.M.E.
Ministère de l'Éducation
600, rue Fullum
Montréal

— Série: « Disques et images » — Disques Pléiade
J'apprends à écouter
(Volume-disque-vignettes)
Lise Champagne et Lise Gosselin
Brault et Bouthillier Limitée, Montréal

— Animals and Circus, Bowmar Rec. Lib., Bol. °51
Nature and Make-Believe, Bowmar Rec. Lib., Bol. °52
Pictures and Patterns, Bowmar Rec. Lib., Bol. °53
Marches, Bowmar Rec. Lib., Bol. °54
Danses, Bowmar Rec. Lib., Bol. °55 °56
Contes de fées en musique, Bowmar Rec. Lib., Bol. °57
Histoires, Bowmar Rec. Lib., Bol. °58
Concert Matinée, Bowmar Rec. Lib., Bol. °63
Classroom Concert, Bowmar Rec. Lib., Bo. °66

— ÉDUCATION CORPORELLE ET DANSE
- Variations musicales pour l'éducation rythmique et motrice
  réalisation Jeannine Coriou, UD 30 1199 UNIDISC
- Rythmix
  réalisation Jeannine Coriou, UD 30 1227 UNIDISC
- Imaginations I, UD 30 1241 UNIDISC
  Imaginations II, UD 30 1275 UNIDISC
  Imaginations III, UD 30 1371 UNIDISC
  réalisation Andrée Huet
- Rythmes et percussions pour la danse
  réalisation Gilberte Cournand, EX 45 302 UNIDISC
  Gymnorythmies, UD 30 1289 UNIDISC

— DANSES FOLKLORIQUES
Collection unique de 60 disques 45 tours, avec livrets explicatifs, de danses françaises et étrangères.
Consulter le catalogue spécialisé. UNIDISC

Tempo, UD 30 1341 UNIDISC

Atmosphères: prétextes musicaux pour aventures gestuelles, UD 30 1455

— Lustucru L801

La Pomme I802

Chansons et comptines pour enfants
Jeannette Dalpé

NOVALIS
5275, rue Berri-Montréal-Québec
H2J 2S7

— La Poulette grise Select SSC 13077
Chansons folkloriques

— Je vis et je m'exprime avec mes comptines.
M.J. Laval et Lise Gosselin
Brault et Bouthillier, 1971.

Livrets et deux disques de comptines chantées avec des suggestions de rondes.

— Moi et Fafoin I (1983)
avec Claire Pimparé (Passe-Careau)
Conception et textes originaux: Louise Poliquin

— Moi et Fafoin II (1984)
Conception et textes originaux: Louise Poliquin

Production: DANSEXERCICE

— Chansons et comptines de Grand-Père Cailloux
Collection Tamanoir TAM-357
Volume 7
Distribution: Alta Musique, 389 ouest, rue St-Paul, Montréal.

— Écoute mon ami(e). . . Grand-Père Cailloux.
Production: Diffusion Exécom, inc.
5482 Royalmount
Ville Mont-Royal
H2P 1H7

— Textes-prétextes de Grand-Père Cailloux (3 à 8 ans)
Distribution: Diffusion La Courte Échelle
4627, rue Ste-Denis
Montréal
H2J 2L4

RESSOURCES

PROGRAMME

Programme d'éducation préscolaire. D.G.D.P. — 16-1080. Mai 1981.

GUIDES PÉDAGOGIQUES

Guide général d'interprétation et d'instrumentation pédagogique. D.G.D.P. 16-1081, 1982.

Vers l'Éveil spirituel et l'éducation de la foi des tout-petits (4-5 ans). Service des Programmes. D.G.D.P. — M.E.Q. 16-1003, 1976.

Éveil mathématique. Service des Programmes. D.G.D.P. — M.E.Q. 16-1008, 1977.

Guide d'Aménagement des maternelles. D.G.A. — M.E.Q. 1981, 27-1666.

Le langage au préscolaire. Guide pédagogique des éducatrices du préscolaire. D.G.D.P. 16-1083.

L'Observation des enfants du préscolaire. D.G.D.P. — M.E.Q. 16-1087.

Guide bibliographique sur l'éducation préscolaire. D.G.D.P. — M.E.Q. 16-1084.

La participation des parents au préscolaire, D.G.D.P. — M.E.Q. 16-1085.

Formule d'aide à l'élève qui rencontre des difficultés. Bilan fonctionnel et plan d'action. D.G.D.P. — 16-7516, série de 1 à 12 (à venir).

Les orientations pédagogiques des services de garde en milieu scolaire. D.G.R. (à venir).

Services de garde en milieu scolaire. D.G.R. — Juin 1980. No. 51-3675.

La ludothèque. Milieu économiquement faible. Ressources didactiques. D.G.R. — Septembre 1979. No. 51-3568.

Guide d'implantation de la maternelle-classe. Milieux défavorisés. Maternelle. Janvier 1980. No. 51-3625. D.G.R.

Guide d'implantation de la maternelle-maison. Milieu économiquement faible. Maternelle. D.G.R. Mai 1980. No. 51-3590.

Le passage de l'enfant de la maternelle à la première année du primaire D.G.D.P. M.E.Q. 16-1086, 1985.

Répertoire de jouets pour une ludothèque. Milieu économiquement faible. Ressources didactiques. D.G.R. Septembre 1980. No. 51-3667.

Guide d'instrumentation pédagogique. *Handicaps auditifs.* D.G.D.P. Adaptation scolaire. (à venir).

Guide d'instrumentation pédagogique. *Handicaps physiques.* D.G.D.P. Adaptation scolaire. (à venir).

Guide d'instrumentation pédagogique. *Handicaps visuels.* D.G.D.P. Adaptation scolaire. (à venir).

Guide d'instrumentation pédagogique. *Handicaps et mésadaptations socio-affectives.* D.G.D.P. Adaptation scolaire. (à venir).

DÉPLIANTS

Pour votre enfant de 4 ans. La maternelle-classe. No. 7980-1670, 51-3623. D.G.R.

Pour votre enfant de 4 ans. La maternelle maison. No. 7980-1380, 55-1152. D.G.R.

La ludothèque. No. 8081-419, 51-3571. D.G.R.

Faire garder son enfant à l'école c'est maintenant possible. No. 51-3772.

Pour obtenir ces documents adresser vos demandes à:

Centre de documentation
Ministère de l'Éducation
Direction générale des Réseaux
1035 De La Chevrotière
Édifice « G », 6e étage
Québec
G1R 5A5

DIAPORAMAS

Je participe (1980)

Ce diaporama tente de démontrer l'importance de la participation des parents dans les maternelles, en insistant sur les avantages que pourraient en retirer parents, éducateurs, et enfants. Il donne quelques idées de participation qui pourraient être exploitées de différentes manières, selon le milieu.

NOMBRE DE DIAPOS: 64

DURÉE: 8 minutes 11 secondes

Une maternelle . . . chez nous!

Ce diaporama présente une maternelle itinérante, une maternelle qui circule, une maternelle qui fait le tour des enfants de 4 ans de milieu défavorisé d'un même secteur. La présence de 6 enfants, d'un parent et d'un éducateur forment la clientèle participante lors d'une rencontre.

NOMBRE DE DIAPOS: 80

DURÉE: 10 minutes

Maternelle 4 ans (dans une école située en milieu défavorisé)

Informations sur les objectifs poursuivis par l'éducatrice qui reçoit les enfants de ces maternelles, aperçu des activités vécues par les enfants; importance de la participation des parents.

NOMBRE DE DIAPOS: 78

DURÉE: 8 minutes

Maternelle animation « bien vivre ses 4 ans »
(Maternelle maison pour enfants de 4 ans vivant en milieu défavorisé)

Renseignements sur l'organisation d'une maternelle animation; présentation des activités suggérées aux enfants; nature du rôle de la mère (la mère joue le rôle d'animatrice avec l'aide d'une éducatrice).

NOMBRE DE DIAPOS: 78

DURÉE: 9 minutes 15 secondes

Ludothèque (la) 1980

La ludothèque est un service de prêt de jeux, de jouets et de livres pour les enfants de 4 et 5 ans en milieu économiquement faible. Le diaporama explique ce qu'est une ludothèque; il renseigne sur le rôle des parents et celui de la commission scolaire, les modalités de prêts, l'éventail de jouets qu'on peut y trouver, l'aménagement du local. . .

NOMBRE DE DIAPOS: 80

DURÉE: 8 minutes 43 secondes

Pour obtenir ces documents vous adresser à votre Direction régionale.

Vidéogrammes

Si elle vise essentiellement la compréhension du contenu du nouveau programme d'éducation préscolaire, la série de huit (8) documents veut néanmoins remplir une double fonction. D'abord, elle suscite chez les éducatrices une prise de conscience de leur propre système de valeurs qui les aidera à mieux voir les besoins de développement de l'enfant; elle fait part également aux enseignantes des multiples choix qui s'offrent à elles dans la façon et les moyens d'intervenir auprès des enfants.

D'autre part, tout un aspect de la série tend à encourager les parents en premier lieu, et les autres intervenants pédagogiques, à s'informer pour mieux comprendre l'application du nouveau programme.

La collection, qui se compose donc des huit (8) vidéogrammes décrits plus bas, pourrait être regardée dans l'ordre suivant:

1. **Dominique, Dominique** 41 min 20 s
   Ce premier document permet d'aborder la série en établissant un parallèle entre l'« avant » et l'« après ». Nous voyons Dominique, éducatrice, confrontée aux défauts de son ancien comportement avec les enfants, puis mettant en application l'approche suggérée par le nouveau programme.
2. **L'intervention: un projet ouvert** 27 min 30 s
   Trois éducatrices, trois différentes façons d'intervenir: le groupe, l'atelier, ou la double approche groupe/atelier. Suivant le programme, chacun de ces trois types d'intervention ouvre sur le développement harmonieux de l'enfant.
3. **Un monde de connivences** 27 min 30 s
   Marie-Mousse bégaie depuis quelques semaines: sa maman s'inquiète. Sur l'invitation de l'éducatrice, elle se rend en classe et y rencontre avec surprise et soulagement, la psychologue, l'orthophoniste, l'infirmière et le directeur de l'école qui travaillent tous au bon developpement de Marie-Mousse.
4. **À travers les mots et les gestes** 27 min 05 s
   Gilberte a dû trouver une méthode qui lui laissait le temps d'observer les enfants: aujourd'hui, c'est au tour des trois petits qu'elle s'attache à comprendre, à suivre. Elle nous explique son approche.
5. **Un local, deux érables, trois poissons** 27 min 00 s
   L'aménagement d'un local, le mobilier, l'environnement sont autant d'éléments que partagent l'adulte et les enfants; aussi, quels liens existe-t-il entre l'aménagement et l'intervention pédagogique?
6. **Des jeux et des cahiers** 29 min 10 s
   Le passage de la maternelle à la première année: nous pouvons voir ici les deux points de vue. Celui de Monique et Hélène, éducatrices, et celui des enfants qui nous parlent de leurs attentes, de leurs craintes. Soyons à l'écoute.
7. **L'évaluation: une affaire de partenaires** 28 min 20 s
   Peut-être l'évaluation idéale est-elle celle de ce *bulletin-maison expérimental* mis au point par un groupe d'éducatrices et d'un conseiller pédagogique. Nous assistons à leur discussion sur cette collaboration éducatrice/parents/enfant.
8. **Merlin, Robert, Suzanne, Renée** 24 min 24 s
   Merlin à six ans; il nous raconte son année à la maternelle. On voit comment la concertation des parents et de l'éducatrice peut améliorer l'intervention auprès de l'enfant.

INFORMATION GÉNÉRALE

Votre direction régionale du Ministère dispose d'un exemplaire de ce document et la direction générale des moyens d'enseignement autorise les établissements scolaires du Québec à la reproduire en vue d'un usage éducatif.

Pour de plus amples renseignements, veuillez communiquer avec,

Le ministère de l'Éducation
Direction générale des moyens d'enseignement
Service de la distribution
600, rue Fullum, 5e étage
Montréal, QC
H2K 4L1

Ministère
de l'Éducation

1982
[illegible]

FIN

[illegible]
8870747-8

Curriculum Guide

PRESCHOOL

ARTS IN THE PRESCHOOL

Québec

EDUQ
8870747-S

Curriculum Guide

PRESCHOOL

ARTS IN THE PRESCHOOL

Direction générale des programmes
Direction de la formation générale

This document was written by

Louise Poliquin
Monique Hubert

and

Monique Langlois
Céline Poulin
Denise Garon
Francine Chainé

Translator — Claudia de Fulviis, with the assistance of other members of the Education Development in the English Language translation team, ministère de l'Éducation.

Approved by the Comité catholique and the Comité protestant
of the Conseil supérieur de l'éducation
June 14 and August 23, 1985

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, 1988

ISBN 2-550-14051-6

Legal Deposit — First Quarter 1986
Bibliothèque nationale du Québec

TABLE OF CONTENTS

1. INTRODUCTION 1

2. THE LANGUAGES OF ART 5

  2.1 Types 5
    2.1.1 The Language of Body Movement 5
    2.1.2 The Language of Drama 14
    2.1.3 The Language of Music 18
    2.1.4 The Language of Visual Art 25

  2.2 Relationship to the Program's Objectives 32

3. DIRECT TEACHING STRATEGIES 41

  3.1 Games: The Favoured Means of Artistic Expression 41

  3.2 Respect for the Child's Creative Abilities 42

  3.3 Value of the Artistic Product 44

  3.4 Need for an Intuitive and Global Approach 47

4. INDIRECT TEACHING STRATEGIES 59

  4.1 Organizing the Classroom 60

  4.2 Selecting Materials 61

  4.3 Planning the Timetable 84

5. ARTISTIC ACTIVITIES IN EVERYDAY LIFE 85

BIBLIOGRAPHY 161

RECORD LIST 169

RESOURCE MATERIALS 173

1. INTRODUCTION

Creative activities enable children to realize their creative potential. They help give children an understanding of reality by providing them with opportunities to USE their IMAGINATION.

Children of kindergarten age feel the need to identify with their immediate surroundings and what is happening around them. They are seeking to understand the reality in which they are becoming increasingly active participants. Although they are able to imagine parts of this reality, the whole still escapes them. Their imagination compels them to act, to experiment, to go further: beyond what is, what seems to be, and what could be. In short, they use their imagination to grasp reality.

Experiences of all kinds provide children with opportunities for distinguishing what is real from what is imaginary, and for gaining an awareness of their responses and the power they have over their environment. The more children experiment, the more they enrich their imagination. The real and the imaginary are both complementary and interdependent. All human beings need this interdependence to maintain a psychological balance.

Art provides a means for externalizing certain abilities in a highly personal way. Thus, the different languages or modes of artistic expression are natural elements in a child's life.

In preschool, these modes of expression contribute to the overall development of the child, lead the child to greater awareness, and provide him/her with avenues for exploration. All concepts dealing with specialized instruction are therefore excluded from this document.

This document is intended primarily to complement the **General Guide for Interpreting and Implementing the Curriculum for Preschool Education** (Code 16-1081A, 1982). Although it can no doubt be improved upon, an attempt is made in it to assist the teacher in his/her approach to the different modes of artistic expression, and at the same time respect the child and safeguard his/her right to make decisions freely, in keeping with the spirit of the preschool curriculum.

Based on the above considerations, the guide examines the different modes of artistic expression and how they relate to the program's objectives. It also analyzes the different ways in which they can be taught and experienced in the classroom, with the help of either direct or indirect teaching strategies. Lastly, it suggests a whole range of integrated artistic activities which foster both the child's and the teacher's creativity.

2. THE LANGUAGES* OF ART

2.1 Types

- 2.1.1 The Language of Body Movement
- 2.1.2 The Language of Drama
- 2.1.3 The Language of Music
- 2.1.4 The Language of Visual Art

2.2 Relationship to the Program's Objectives

* LANGUAGE: anything which allows the child to externalize his or her inner self.

2. THE LANGUAGES OF ART

2.1 Types

Art comprises different artistic disciplines including dance, drama, music and visual art. Each discipline has a specific mode of expression or language, which is conveyed through artistic activities. In preschool, these activities are introduced under the following headings: the language of body movement, the language of drama, the language of music and the language of visual art.

2.1.1 The Language of Body Movement

From birth onward, children discover their body and its possibilities for movement by exploring their environment. Their first movements are very simple and repetitive, and take the form of games. The pleasure they experience in going up and down stairs, jumping, or running lasts as long as their sensorimotor activities enable them to develop new motor skills, or to try dances that have the characteristics of symbolic play (the dance of birds, puppets, robots).

It appears that children of kindergarten age prefer to explore and experiment with movement for its own sake and for the sensations that the latter provides rather than for the inherent possibilities of symbolic play. The need to imitate gestures, attitudes and roles seems to be better satisfied by dramatic games and visual art than by dance alone. Efforts to combine dance and dramatic games in one activity should be encouraged. In this case, teachers should be careful to help children observe the movements or actions of characters in order to gradually get them used to modifying movements by exaggerating, decelerating or accelerating them.

Experimenting with and identifying different types of jumps, identifying the part of their body which is moving, controlling stops, reproducing a particular rhythm through movements and exploring their scope, and being aware of the sensation of turning or falling, are only a few of the ways in which children can be gradually introduced to a more structured physical language.

When children are engaged in play-related activities, teachers should consider the children's development with regard to:

a) their body;
b) time;
c) their control of energy;
d) space;
e) interpersonal relationships.

a) The Body

- Children have a better ability to control their whole body than its individual parts; thus, they are better able to control a symmetrical movement (for example, both arms in the same direction) than an asymmetrical movement (both arms in opposite directions).

- Children can carry out and control a continuous movement better than a sudden one; they can easily saunter about the classroom, but they find it difficult to take just one step.

- Generally, children learn to control certain spontaneous movements in the order given below:
  - jumping with the feet together;
  - galloping forwards and sideways;
  - hop-skipping;
  - running;
  - walking.

- Children have better control over locomotor movements than they do over stops. They need to learn how to stand still and to remain standing still for a period of time.

- Even though they are able to perceive differences in the sensations produced by a pirouette, or a jump, for example, they need help to name these sensations, to be able to control them and to produce them at will.

Example: Through games, the teacher has the children observe different ways of jumping. He/she may ask them to list the different ways of jumping with which they are familiar, or have them jump with their eyes open, then closed, and ask them to concentrate on what they are feeling **(expressing while perceiving)**. The teacher then reviews with the children different situations in which they jump. He/she could also ask the children to name animals or objects that can make jumping movements and encourage the children to imitate them.

Alternatives: Have the children jump together in groups of two or three; have them imagine places where they can jump in small groups of two or three; have them dance by doing four different jumps; have them do a dance in which they imitate a kangaroo, a grasshopper, a bouncing ball, and so on.

b) Time

- Children have better control over a movement which is relatively quick than over one which is either very quick or very slow.

- When executing a movement, children are more comfortable following their own rhythm than one suggested to them.

- Children have more difficulty speeding up a movement than slowing it down.

Example: By imitating a train conductor, a child performs locomotor movements in an open area, and leads the other children, who follow him/her single file; whether he/she accelerates or decelerates, the others are forced to fall into step. Each child takes a turn being the train conductor and imposing his/her rhythm on the others (group the children in teams of five or six).

The movement can also be executed on the spot: facing his/her peers, a volunteer sets the pace for the rest of the group by changing the movements of the feet, arms, body, and so on, while staying in the same place. Similarly, an impromptu orchestra conductor conducts imaginary musicians by indicating to them to play more slowly or more quickly with a motion of the hand.

This activity can be varied by having a leader execute one or two movements alternately with the class, who repeat the given pattern "a contrario." For example, when the young choreographer stands still after a rapid movement, the other children execute the movement in slow motion, and so on.

c) The Control of Energy

- It is easier for children to execute a movement by expending a lot of energy than a controlled amount of energy.
- It is easier for children to begin than to stop a controlled movement.

Example: The teacher asks the children to do the chicken dance as quickly and then as slowly as they can (one group can observe the other). They may also be asked to do dances of folk inspiration by speeding up the rhythm or simply by singing the melody, and going from fortissimo to pianissimo several times.

d) Space

- Children find it easier to walk, jump, dance and so on, by taking medium-sized steps than extremely short or extremely long steps.
- Children learn to control forward locomotion first of all, then backward locomotion and, lastly, sideways locomotion.

Example: The teacher asks the children to perform a locomotor movement; the majority, if not all, of the children in the group move forwards; then he/she asks them to stop and say in which direction they have just moved. The teacher will then ask the children to indicate the other directions and to name them: backwards, sideways. The children will experiment with each of these directions in turn and identify them again. Several children will take turns giving orders to move forwards, backwards or sideways (changing the order of the movements) while the rest of the group performs these movements.

5. Interpersonal Relationships

- At the beginning of preschool, children prefer to move around alone without concerning themselves with others and avoid other children much in the same way as they circumvent objects which might cause them to stumble. This stage is followed by another in which children want to move because others around them are moving. Finally, they seek out partners with whom they can coordinate their movements; for example, this is the stage at which children dance together holding hands.

Teachers should foster in children the ability to understand their own movements in order to accustom them to using their motor skills as a means of expression. Through perception, children learn to understand movements and develop the ability to recognize and identify them as well as relate them to their own experience. It is by using movements consciously and voluntarily that each child will gradually discover his/her own particular potential for physical expression.

To enrich the children's body language, teachers use what are called the **general categories of movements.** These are identified below. Game situations are perfect for exploring a wide variety of activities which require creativity.

In kindergarten, it is more important for children to be able to carefully observe and experience each of the categories of movements than to attempt complex combinations of these (jumping on one foot while clapping the hands and constantly moving the head backwards and forwards). This does not mean that simple combinations (jumping while turning, turning while dipping, performing a locomotor motion while moving the head) should be avoided altogether.

The different movements can be grouped as follows:

- locomotor movements (walking, running, galloping, hop-skipping, sliding, rolling, crawling), which make horizontal movement possible;
- turns (with or without èlan), which make it possible for the body to pivot;
- leaps (with the feet together, hops), which make vertical movement possible;

- descents (dipping, bending, falling, diving), which make downward vertical movement possible;
- gestures (raising the head, lowering the shoulders, bending a leg, turning a hand), which require no locomotion;
- stops, or standing still, which are to movement what silence is to sound. The person can perceive and appreciate movement better if he/she pays attention to stops;
- intensity, which varies from strong to weak depending on the thrust of the movement;
- amplitude, which characterizes the degree of extension of the movement;
- direction, which indicates which way the action is going in relation to the body (front, back, sideways);
- height, which defines the vertical plane in relation to the horizontal plane;
- rhythm, which is the organization of movements of varying duration in time. The same is true for rhythm in movement as for rhythm in music: the child who can recognize time values properly will be able to execute movements with greater ease;
- speed and tempo: the first refers to how rapidly the movement is executed and the second to the speed of execution of a dance or part of a dance. In kindergarten, children explore the relative speed or slowness with which they can execute movements;
- lastly, inner vision is the ability to form a mental image of any movement, whether spontaneous or planned, individual or collective.

While exploring and controlling movements is important, close attention should be given to the warm-up stage and to giving structure to movement, for it is the warm-up which will help the child to undertake his/her first dances.

Teachers should note that any intense activity should be followed by an unwinding and/or relaxation period. It is important that the child learn to feel and appreciate muscular relaxation as well as activity.

RELAXATION

Like all integrated activities, relaxation fits into the child's normal way of functioning. Relaxation should also be an integral part of the child's overall learning process.

Whether children are involved in perceiving, expressing (doing) or responding activities or in any other kindergarten activity, they occasionally feel the need to relax. This need can arise at any point in the activity, and for this reason teachers should always be alert and ready to intervene.

In order to help teachers in this area, five active relaxation techniques taken from notes for the RELAXATION course (SAP-15721) offered by the Physical Education Department of the Université Laval, Québec, are listed below. Using these as a point of departure, teachers can create relaxing situations that are drawn either from their own experience or from the child's.

Notes to the Teacher

Owing to general fatigue or poor concentration, children experience a greater need to relax in a general way rather than a specific way. When fatigue occurs in one part of the body, the teacher should always allow time for general relaxation. He/she must pay special attention to these moments, as relaxation periods should be longer than periods of activity.

First Technique:
Contracting/Relaxing

This technique consists simply of contracting a given group of muscles very tightly (the muscles of the face, neck, hand) for a few seconds and then relaxing them. Maximal contraction enables the child to become aware of the tense area and to relax it.

Points to Observe

- Is the child as relaxed as possible?
- Can the child place his/her head on his/her knees?
- Is the child capable of relaxing all of his/her body at once?
- When the child is relaxed, does his/her body appear to be slack or rubbery?
- Is the child able to use his/her muscles in relaxation exercises?
- Is the child able to contract or tighten the specified muscle group?
- Is the child able to contract only the indicated muscle group?
- Is the child able to relax after contracting?

Second Technique:
Shaking

This technique consists simply of shaking the part of the body where the tense muscle group is located. The shaking movement is carried out in the same way as when one shakes a piece of cloth. The part that is being shaken should be slack. The shaking motion is carried out for a few seconds only.

Points to Observe

- Is the child able to shake several parts of the body at once?
- Are there parts of the body that are neglected?
- Is the child able to shake all parts of the body at once?
- Is the child able to shake the specified part?
- Is the child able to shake only this part at the specified time?
- Does the child perform a true shaking motion or are his/her movements restrained?

Third Technique:
Swinging

This technique consists of swinging (same motion as a swing) the part of the body where the tense muscles are located. The swinging motion is done as though the child is holding a weight in each hand. The movement is a backward and forward one and describes a curve. It need only be repeated a few times.

Points to Observe

- Do the parts of the body that are moving seem slack, buoyant and well-relaxed or are they rigid and restrained?
- Is the child able to contract his/her legs such that he/she can run while keeping other parts of the body relaxed?
- Is the child able to move his/her arms like rags or are they rigid and restrained?
- Do his/her legs seem to move with ease and heaviness or do the leg movements seem restrained?

Fourth Technique:
Collapsing

This technique consists of letting gravity act on the body. After raising the part of the body that is tense, the child lets it fall. It is important that the child let the part of the body in question fall or slide and that he/she not push or throw it. The child lets that particular part of the body rest for a few seconds and then starts over again.

Points to Observe

- Is the child able to lower himself/herself in a gradual and continuous motion or does he/she have a tendency to do this quickly or in small jerky movements?
- When the child has reached the floor, does he/she seem relaxed? Is his/her face tense?
- Are the child's hands open, closed very tightly or half-open?
- Is the child able to lift only the part of the body that is named?
- Does the child have a tendency to want to lift it very high?
- Is the child able to let it fall in a relaxed manner?

Fifth Technique:
Stretching/Relaxing

This technique consists of stretching as much as possible (gently) a given muscle group for a few seconds and then relaxing it. This technique goes well with the first one.

Points to Observe

- Does the child stretch as much as he/she is physically able to? Are his/her legs fully extended?
- Are the child's mouth and eyes open?
- Is the point at which the child goes from full extension to relaxation apparent?
- Is the child able to control the specified muscle group?
- Is this part well-stretched or properly relaxed at the right time?
- Is the child concentrating on what he/she is doing?

2.1.2 The Language of Drama

The language of drama originates in the spontaneous play of children. There is no need to encourage it since children find it natural to express themselves through drama. From the earliest stages of life onwards, children play with objects that are designed especially for them (dolls, mobiles, trucks) or that are used every day (a chair, a table, a can of food, a spoon, a spool of thread). They enjoy playfully scary games such as hide-and-seek, dressing up in borrowed clothing, and so on.

Whether they are in the games room, in their room at home, or at the kindergarten, children transform the space around them in unforeseen ways (castles, spaceships, and caves are just a few of the things children create out of nothing). They delight in putting on make-up, becoming imaginary creatures, transforming objects, imitating gestures, and so on. Their favourite teddy bear becomes a living being: they speak to it and even change their voice to add expression - they might even go to the lengths of endowing it with their own emotions. At this stage, their stories are "created" as opposed to the stories that are "read," "told" or "written" later on in their lives.

Dramatic games are characterized by action and, like all other modes of expression, it is the child who is at the heart of this action. In drama, the child "speaks" through gestures, sounds, words, imitation and attitudes, alternately using space, words, and objects to explore the infinite number of possibilities offered by dramatic games. Drama truly satisfies the great need that children feel to create and to identify with other beings and things around them.

A dramatic game normally includes three phases: warm-up or preparatory activities (often initiated by the child himself/herself), communication-expression activities and response (retrospection) activities.

Warm-up or preparatory activities consist of a series of simple physical exercises, which are carried out individually (in dramatic games, "individually" means that the children play alone at the same time) and either require a large output of energy or encourage relaxation.

Communication-expression is the stage at which the child can do verbal and/or non-verbal extemporaneous activities thanks to the dramatic language he/she has acquired during the warm-up stage. These activities can be carried out in pairs or in small groups.

In the **response** stage, children's dramatic games start to differ from their spontaneous play. This stage consists of reviewing the games that have been played by giving the children an opportunity to re-examine certain parts of the activity and to identify the mental images which have stimulated their play and generated their interest in it. In preschool, response or feedback can take the form of a discussion or can translate into another artistic activity such as making up a dance. In order to facilitate teaching, which in this type of process has a triple function (to generate interest, and to encourage participation and observation) the activities can be divided into three groups. In these activities the children can express themselves using the space, words and objects within their reach.

a) The Use of Space

Children of preschool age have a limited experience of the space around them. Engaging in dramatic games helps them to expand their understanding of both personal and general space and to make them aware of the space they occupy or could occupy.

By organizing the space reserved for assembly activities, such as the housekeeping or the building-block corner, in specific ways, the teacher will be able to suggest games which can help the child to understand a new aspect of reality.

Example: The child is close to a doll. With his/her body the child creates a magic house around the doll; the house grows larger or smaller. Or, the child can explore the various horizontal planes of the classroom by pretending to be a particular type of animal: an earthworm, by lying flat on the floor; a lion, by crawling on all fours; a bird, by standing on his/her tiptoes; and so on.

b) The Use of Words

Words can evoke a wealth of images, yet constitute a relatively simple drama medium for children of preschool age to master. In dramatic play, words serve to stimulate action and enable each individual to participate, to keep the action alive by interacting with, and listening to, others.

Within the context of a theme-related activity, words serve to conjure up images. For example, if the theme of the activity is a visit to the zoo, it would be interesting to suggest words which bring to life a specific object that evokes a series of other objects, and to imitate situations which combine either the real and the fictitious or the real and the real (becoming an elephant and the elephant's bale of hay, an eagle and the eagle's perch). Teachers should make sure that each individual's suggestion is carried out.

A child of four or five derives as much satisfaction from imaginary writing in a secret code in the air as from doodling on a sheet of paper. Whether or not the signs the child makes are legible does not matter as they take on meaning inside the head of the budding genius who creates them. Teachers should therefore not pass up any occasion to encourage the child to write in the air a message to his/her dog Rags, or a love note to his/her favourite teddy bear, or a promise not to pull the cat's tail anymore, and so on. Such an activity can serve to link space and words within a dramatic game that is creative as well as liberating.

c) The Use of Objects

There is no dearth of objects in the kindergarten classroom. Objects can be easily introduced in either identification games or manipulation games (playing nurse with dolls, making a puppet out of plasticine). They can also be used as decorations (a table becomes a wall for a garage), accessories (a block of wood becomes a microphone), a costume, or disguise (a piece of fabric is transformed into a hat).

The use of objects in dramatic games enables children to expand their vision of the world and fosters sharing with others.

The children can take turns playing with the plasticine and observing each other. For example, one child makes a head, another adds a neck, and so on, until a fantastic creature takes shape. The children can also use dolls as puppets by using their voices to make the dolls speak and by making them move.

Notes to the Teacher

The Puppet: A Favorite Prop in Dramatic Games

> The use of objects in dramatic games has been mentioned quite frequently. These may be everyday objects (school supplies, children's belongings) which the child uses either as they are or imaginatively (the pencil as a canoe, fish, etc.). There are other objects which lend themselves to many uses (the rag which represents a scarf or stream, or the piece of string which becomes a fishing line or the shore of an island).
>
> Because of the special, close relationship which the child establishes with puppets, they are as important in dramatic games as dolls are in spontaneous play. Puppets are objects upon which the child may project his/her mental images, and because they may be given a new identity each time, they may be modified according to the emotions, feelings, and ideas which they are being used to express.
>
> Puppets which the child makes himself/herself, and which need not be complicated, can be used in dramatic games at different times and in a variety of ways.
>
> (. . .) the use of a very simple puppet (a hand puppet, or paper bag, for example) can stimulate the child's imagination, particularly during a verbal improvisation.
>
> (. . .) having the child make a more complicated puppet can provide a concrete link between his/her experience of dramatic games and the visual arts. Allowing children to manipulate puppets which they themselves have made develops their interest in such props. It encourages greater freedom of expression, in the sense that children who balk at direct involvement, feel less inhibited when using puppets.

> There is clearly a place for puppets in dramatic games. The child who acts as the voice of the puppet, who copies the movements of his/her own body while manipulating it, is participating in an elaborate expression and communication experience.
>
> To be really valuable, this activity should be reinforced by other activities designed to develop the child's flexibility and spontaneity in using his/her voice and body.
>
> It should be remembered that when puppets are used in drama, just as when other activities are used, a certain learning sequence must be followed for the learning to be effective.[1]

In dramatic games, children externalize their inner images by means of the story or character they create. These verbal or non-verbal activities enable children to project their inner world and are a reflection of their perception of the world around them. In addition, these activities help children to discover their body, to understand its different possibilities for expression, to become aware of its potential for doing things and to be comfortable with it.

2.1.3 The Language of Music

Games involving both verbal expression and music are very common in preschool. This becomes apparent when one observes children clapping time while others sing, humming popular tunes while carrying out artistic activities or repeating nursery rhymes while climbing stairs.

As shown in Table 1, children of preschool age develop their musical skills at the same time as their language skills.

---

[1] Québec, ministère de l'Éducation, Art, Code 16-2510A (Québec: ministère de l'Éducation, 1985), p.37.

TABLE 1
Comparison of Language and Music Skills

Verbal and Musical Language	Approximate Age				
	Newborn	6 Months	1 Year	3 Years	5 Years
Characteristics of Vocalizations and Language	Cries	Expressive sounds	Syllabic phrases (holophrase)	Telegraphic language	Grammatically correct verbal phrases
Dominant Form of Musical Activity	Listening Auditive stage	Response Motor stage	Imitation Verbal stage	Participation Active stage	

(Adapted from Papalia and Olds, 1982)

Because musical development in young children involves for the most part the receptive and expressive aspects of oral language, it complements linguistic skills particularly well. The different stages in the musical development of children from birth to six years of age are described below.

Newborn to About 6 Months Old

Infants are comforted by rhythmic (clock, metronome) and melodious sounds (music box, musical games), and are soothed by the human voice.

From About 6 Months to 2 Years Old

At this age children show interest in sounds and music. They move their bodies in response to music, discriminate between sounds and try to imitate them. Children listen to music and respond enthusiastically to certain songs.

From About 2 to 3 Years of Age

Children begin to control their voices by means of simple songs. Occasionally, they will match beats or movement to music and respond to the repetitive patterns of rhymes.

At two years of age, children can sing an average of five different notes. They like to experiment with their voices, and often hum or murmur while playing. From two to three years of age children show more stability in their rhythmic responses to music. They show a great deal of interest in records and musical instruments.

Children can control their voices, musical skills and master the melody line of a song. They combine dramatic inventiveness and song. It is at this stage that they learn basic concepts related to sound intensity and duration (loud-soft sounds, fast-slow sounds).

From About 4 to 5 Years of Age

At this age, children can sing songs from memory with greater control over their voices and more rhythmic accuracy. It is at this stage that they learn the concepts of pitch and duration (high-low sounds, long-short sounds). They have a greater concentration for listening to records. At five years of age, children can sing an average of ten different musical notes (Jalongo and Collins, 1985).

In game situations, teachers should encourage children to discover the sounds in their immediate environment. They can, for example, help children to discover the sounds of their own bodies at rest (gurglings, cracking sounds, sighs), the sounds of their bodies in motion (stamping of feet, clicking of the tongue), the sounds of their voices (cries, whispers, onomatopeic sounds) and the sounds produced by objects, animals and people (ticking of the clock, chirping, laughter). In addition, teachers should encourage children to explore the sounds produced when certain objects are handled (rustling of paper) or by conventional musical instruments.

It is important to have the children listen to music from different periods and of different styles (classical, contemporary, folk, international, Western, oriental, popular and jazz music) to enable them to refine their sensitivity to music, develop their tastes and respond emotionally. It is also very important to include kindergarten children in the school's musical activities. Their participation in concerts given by outside people (professionals, amateurs, parents) is desirable.

While the children are exploring sound and listening to music, the teacher should gradually accustom them to creating short rhythmic or melodic patterns and to interpret simple instrumental and vocal pieces. To enable the children to draw the maximum benefit from these experiences, it is strongly suggested that the teacher prepare them for these activities and, at the end, give them the opportunity to express their feelings and emotions about what they have heard. Any intense musical activity should be followed by a period of relaxation in order to make the children more receptive and willing to go on to the next activity.

Musical instruction is designed to help children become familiar with different musical arrangements, and to develop both their auditory discrimination and inner listening skills. Auditory discrimination can be defined as a differentiated perception of sound, that is, a sufficiently fine auditory ability to register and distinguish quickly and precisely the contrasts and nuances which exist between sounds. Inner listening refers to the ability to reproduce segments of sound mentally. Before looking at sound as such, it is important to help the children to become aware of silence. A musical approach which involves an awareness of silence favours auditory receptiveness, which in turn allows children to discover the characteristic nuances of the world of sound, thereby helping them to develop a capacity for listening. Activities involving silence should often be included in musical games. (Refer to the section entitled "L'habileté à écouter en groupe," in the Curriculum Guide, Le langage au préscolaire, Code 16-1083, Chap. 4, pp. 43-48.)

One such game is the "King/Queen of Silence," in which the children are seated in a circle. The group leader selects a king/queen who will be blindfolded and at whose feet a musical instrument will be placed. The group leader selects a "thief" who will try to steal the treasure without making any noise. If the thief succeeds, he/she will become king/queen.

The teacher should favour the development of musical language in the children by helping them explore certain sound characteristics, such as intensity, timbre (tone colour), duration and pitch.

Volume (loud sounds and soft sounds): Children often confuse volume with pitch and speed. They believe they are walking fast when they are walking vigorously, that they are talking in a low voice when they are talking slowly. Therefore, it is important to explore with children loud sounds (high volume) and soft sounds (low volume) through sounds which occur in their environment: the voices of friends, adults, the sounds produced by objects, animals, people, and so on.

For example, the teacher plays a rhythmic pattern on a percussion instrument and asks the children to repeat it at the same volume. If the teacher plays loudly, the children play loudly too. The teacher can then select a volunteer to replace him/her. The volunteer can in turn select someone to replace him/her and so on. Once the orchestra conductor has been chosen, he/she will indicate to the class that they are to play either loudly, by means of very wide arm movements, or that they are to play very softly, by means of very small hand movements. These movements can be used when the class is singing a song.

Timbre (how the sound is produced): Timbre is the most obvious quality of sound and makes it possible to recognize and differentiate the sound according to its particular tone colour. Timbre is what enables a person to identify sounds from different sources such as a silver flute, a triangle or a cat. Timbre, which is the particular tone colour of a sound, results from the kind of material used to produce the sound (wood, metal), the way in which the material is made to vibrate (rubbing, hitting, shaking), and the method of amplification (resonating box).

For example, the teacher can suggest to the children that they explore the different sound-producing possibilities of various objects in the classroom. The children take turns introducing sounds and explaining how each sound is produced. The teacher encourages the children to think of different situations or objects which offer interesting possibilities for sound: sounds produced while eating; sounds produced by the voices of different members of the family, by the hands, feet, fingers; sounds heard in the forest during a storm. The teacher can suggest that the children fill tin cans with either peas, rice, pebbles and so on; and that they then play at identifying the different sounds.

Duration (long or short sounds): Duration refers to the length of sounds. Tempo and rhythm are related to the duration of sounds.

Tempo is the speed of execution of a piece of music. In kindergarten the children explore fast and slow tempos.

For example, the children are seated in a circle, and a volunteer walks inside the circle at his/her own speed. The other children clap their hands or tap their feet at each step. The children take turns walking inside the circle.

Rhythm (the organization of sounds of variable duration in time) is a natural element of music that the child can easily distinguish. The child's perception of rhythm is a general one: he/she grasps it as a whole made up of different parts. He/she therefore needs help in distinguishing variable durations.

The various rhythms are based on beat, which may be defined as a regular and continuous pulsation. The beat is one way of measuring the length of notes. The ability to reproduce accurate rhythms is dependent on the extent to which the beat has been mastered.

The teacher has the children listen to their own heartbeat and keep time to this beat with different parts of their bodies (toes, elbows, eyelids). The teacher could also have the children discover beat by playing excerpts from different musical works (various recordings: marches, dance music, songs, etc.).

Children cannot develop a sense of rhythm without being able to differentiate between beat and rhythm.

The children could, for example, be asked to sing a popular song while clapping their hands to the beat. They could then sing the same song while clapping the rhythm, that is, while clapping out each syllable of every word in the song. The teacher could then divide the class into two groups. One group claps the beat and the other the rhythm. This activity can also be carried out using percussion instruments.

Pitch (low sounds and high sounds): Children often have difficulty distinguishing the pitch of a sound. They confuse pitch with volume (loud with low, soft with high). In addition, the terms "low" and "high" are new for the children since they use the terms "loud" and "soft." To make the distinction easier, the teacher should at first present sounds which have markedly different pitches.

For example, the teacher could use two triangles (a large one for low sounds and a small one for high sounds). The children stretch toward the ceiling when the sound is high and curl up into a ball when the sound is low.

With the help of a xylophone, a piano, or two sharply contrasting instruments, one producing low sounds and one high sounds, the teacher plays both low and high sounds. The children assigned to the low sounds move forwards when they hear low sounds; they stop when they hear high notes. The children assigned to the high sounds do the opposite. They switch roles after doing several turns.

Inner listening (the ability to reproduce sounds mentally): Once initiated to auditory discrimination, children of preschool age enter a new stage in their musical training when they are taught to mentally reproduce the sounds they hear, such as the melody of a song. An activity centred on inner listening could take place in the following way: the children select a known song whose melodic phrases they are able to identify. They sing the first phrase aloud and the second mentally, and continue alternating until the end of the song. To help the children recall the order in which the phrases are sung aloud, the teacher could devise a system with them: aloud - open arms; mentally - closed arms.

Inner listening to the language of music encompasses not only the capacity to listen passively to the known, but to imagine the new, or to anticipate that which is not yet present. Therefore, practice in this kind of listening will accustom the child to anticipating how a piece of music will develop and might even help him/her to discover and use his/her own musical potential.

In short, the teacher should understand that auditory discrimination or inner listening constitutes a musical training which can lead to the enjoyment of music. This enjoyment is what is experienced by melomaniacs, performers and composers, among others, and rivals the enjoyment that can be derived from dramatic games or physical activities.

2.1.4 The Language Of Visual Art

In addition to the three languages described in the preceding pages, a fourth mode of expression is available to children. This is the language of visual art which, on the one hand enriches children's horizons and, on the other, provides the world with hands capable of putting ideas into concrete form. Artistic activities involve interaction between gestures and ideas. Through this interaction and the use of materials and techniques, children are able to create images.

Drawing, painting, collage, engraving, printing, modelling, shaping and assembling are all techniques explored in preschool artistic activities. These activities are carried out in the spirit of developing AWARENESS and are often planned according to the four dimensions of artistic language, which are: themes suggested by the child or the teacher, principles of spatial organization, visual vocabulary and the laws of composition. These do not, however, necessitate a systematic knowledge of theory.

AWARENESS of visual art at the preschool level involves developing knowledge based on the senses, or empirical knowledge. If this goal is attained, then the "aware" child will want to know more and find out about things, and it is a well-known fact that curiosity generates interest.

Drawing, painting, modelling and transforming are activities that come naturally to children, just as it is natural for them to talk and sing. Visual art techniques are never implemented in a vacuum; they are closely related to the child's motor, psychological and intellectual skills. The child develops his/her artistic skills and takes pleasure in doing visual art activities to the extent that he/she is involved in them. The quality of the child's artistic work in kindergarten is influenced by a number of factors, namely the frequency of his/her artistic activities, his/her motor skills, cultural background, and so on.

At the preschool level, children have the opportunity to carry out many experiments in their artwork. For example, they cover paper with one colour and then another. They draw circles and criss-cross patterns to show that a lot of snow is falling. Experimentation is an integral part of children's graphic development. It is important to be attentive to their discoveries and to encourage them in their artistic growth. They become totally involved in their activities: they gesticulate, exclaim, say what they want to do. Their non-verbal behaviours are as important as their verbal expression.

[] Drawing

Images are born from conscious or unconscious ideas. They are representative, expressive and symbolic of experience. Drawing is a technique. For adults as well as children, drawing means looking inwards for images and making them into an external reality. Drawing is essentially the externalizing of personal images." As the child draws, he/she affirms his/her ideas, builds self-confidence, and develops his/her experience and perception of others and things. A drawing is an expression of the child's thoughts. Children need the opportunity for self-expression in order to develop.

> "When I look at the meadow,
> it is gray, gray, gray,
> when I get close,
> I see many colours ..."
> Martin, 5 years old.

GRAPHIC DEVELOPMENT IN CHILDREN

The description given here of how children develop their ability to draw is not a detailed one. It does, however, present some guidelines which may help teachers to understand the different stages in children's graphic development. There are several detailed books available on the subject, which teachers would find it useful to consult. These are listed in the bibliography.

The Scribbling Phase:(18 months to 3 years)

At around 18 months, children start to enjoy making marks such as dots and abrupt lines on paper; they make their first scrawls.

At around 24 months, when their motor skills are a little more developed, children's scribbling becomes more accurate. Brusque, back-and-forth hand movements give way to more continuous and expansive movements showing greater awareness of the space available. By making concentric motions with a pencil, and usually starting in the middle, children draw multiple labyrinths. They hold the pencil rigidly, with the whole hand.

At around three years of age, children start to draw vertical lines, open circles (beginning circles), dots, cross-hatch marks, and zigzags. All of these sensorimotor developments take place gradually and continuously, although there may be some going back and forth between stages in order to consolidate learning.
The three-year-old child draws anywhere on a sheet of paper. He/she may use the whole sheet until all the white spaces are darkened with a small, dense scrawl. Another child might change sheets often, and make large, expansive and abundant gestures. Each drawing reveals the temperament and character of the child who makes it. By this age, each child has already developed his/her own personal way of expressing who he/she is through drawing. As the child draws, he/she discovers the relationship between the gestures he/she makes and the resulting marks on the paper. The first schema the child draws is the circle; however, to do this he/she will have to go through many stages. He/she will learn how to direct the pencil toward the desired spot, to make an unbroken line from a starting to a finishing point, to make parallel lines and to close circles, which will later become angular or rounded shapes. When the child adds dots, lines and other circles a rudimentary human form emerges. It is generally at around four years of age that the human form appears, more or less stylized, but rounded and often criss-crossed with many scrawls.

The Pre-Schematic Phase: (4 to 6 years)

At around four years of age the child has acquired a certain perceptual-motor ability that enables him/her to draw shemas. By this time the child has started to group parallel lines, and to repeat patterns and combinations. The child thereby explores some of the basic shapes that are necessary for representational drawing. The child is very proud of his/her results even though the resemblance to real objects is still not quite evident. The child frequently mentions what he/she wants to draw but seldom carries the wish through. The child is making an effort to represent his/her ideas.

Five years of age seems to be approximately when children express themselves most spontaneously in their drawings. Their eagerness indicates a real linking for this type of activity. They like to talk about what they are doing and want their artistic efforts to be appreciated. They make one discovery after another and marvel at their own handiwork. Adults are often disconcerted by children's accelerated pace of work. Representation does not yet obey the laws of time and space and therefore conforms to the child's instinctive spontaneity. The difficulties encountered in the work are quickly overcome, problems seem not to exist and solutions are found with incredible ease. The child certainly feels in control of his/her own creation - he/she is a great artist.

At around six years of age representation is more formal. The child recounts many stories about his/her drawings, but includes links between the different schemas. The more aware the child becomes of his/her body and of the relationships that exist between objects, the more able he/she is to organize graphic space. The various graphic elements become organized at the same time as thinking becomes structured, keeping pace with perceptual, motor and representational development. At six years of age children still give full reign to their imagination, express their fantasies and love seeing adults participate in their games. Their favourite themes are people, animals, houses, flowers and the sun. They make numerous drawings. Children who are not thwarted in their desire to express and to do things achieve true social communication through visual art.

[] Painting

The different textures and colours of paint attract children and give them much pleasure. All that is needed is to watch a child apply a colour, now carefully, now with abandon, to realize the range of emotions that are aroused by this medium.

Teachers should be aware of the effect of painting on the child, and organize their classes accordingly. This means having adequate space, plenty of materials that are attractive and well-maintained, work tools that are strong enough for their intended use, and an atmosphere that inspires respect and confidence. These conditions are necessary for the "painting" activity to proceed smoothly and for the child's artistic progress.

Finger Painting

Finger paint is greasier than tempera in texture and puts the child in direct contact with the materials. It also helps the child to express his/her natural impulses by giving the child an opportunity to get dirty and to ignore taboos, while providing both tactile and visual enjoyment. Finger painting is a technique which fosters experimentation with colours and combinations of colours. Provided the proper materials are available, this activity can be repeated several times during the year. Finger painting fosters relaxation and spontaneous gestures, two things that are good for children.

In finger painting the child sees shapes appear under his/her fingers and disappear as quickly as they are formed. It is an activity which allows the child to express himself/herself freely, without concern for results. It is not necessary to keep all the artwork produced.

Teachers should schedule this activity as often as possible and take the time to participate in it with the children. Teachers should encourage children who seem hesitant to use finger paint.

[] Modelling

Modelling, or the shaping of materials, has always fascinated human beings. Children play spontaneously with sand, snow, earth and even their food. These games often go on for long periods of time.

It is by feeling things with their hands that children acquire a large part of their knowledge. The hands of preschool children do not yet have much tone or dexterity. Modelling helps sensorimotor development: slapping, rolling and kneading the plasticine with each finger, feeling the plasticine's resistance, squeezing it with both hands, smelling it, warming it with the hands, breaking it into pieces, putting it back together, and so on. These are all activities which help the child to acquire knowledge.

Modelling allows for direct contact of the child's hands with a material. This very fact inspires the child with a feeling of power and therefore confidence in his/her own creative abilities.

How Children Work With Plasticine

The concept of volume can be illustrated particularly well with plasticine. When children first start using plasticine, they make flat objects. Since they do not yet have a sense of the third dimension, they work on a horizontal plane, flattening the ball of plasticine to make pancakes, and so on. From this second dimension arises the third, for example, when the child turns up the sides of the pancake to make a small basket to which he/she adds a handle. Children tend to work on a very small scale. They use only a small amount of plasticine at a time and therefore make very small shapes.

Children do not work with the whole mass of plasticine at once. They break the plasticine into small pieces and then stick these together. Once they have succeeded in making one shape, they add another, and so on. This is how they form snowmen and pyramids, among other things.

[] Assembling

From the time they are in kindergarten, children love to touch, manipulate, transform and see appear before their eyes a shape, or what they feel to be a finished product. They display their achievements with pride. A lot of time should therefore be devoted to transforming activities, not only for the pleasure they provide, but also for what children can learn through them. Through these activities, children:

- learn to manipulate different materials;
- become sensitized to different materials and textures;
- explore depth: the organization of space, volume and the structuring of space;
- learn precise gestures, and develop fine motor skills;
- learn to use various techniques: découpage, collage, assembling of similar or dissimilar elements.

Cutting, tearing and crumpling require the type of manual skills that kindergarten children develop gradually. As their fine motor skills develop through practice, children's increased attention span will make them want to go beyond the simple pleasure of manipulation to produce something that is more representative.

It is at this age that children learn how to hold a pair of scissors well, how to cut, how to tear paper carefully without crumpling the whole sheet, how to glue things together neatly, and so on. It might take the whole year before they attain a certain level of motor control and the ability to carry out what they want to do. These types of activities should therefore be scheduled often. They can be integrated into other activities or serve as activities in their own right. At the age of five, children are very productive. This productivity stems from the desire to feel, touch, transform, play with materials, discover, explore, and so on.

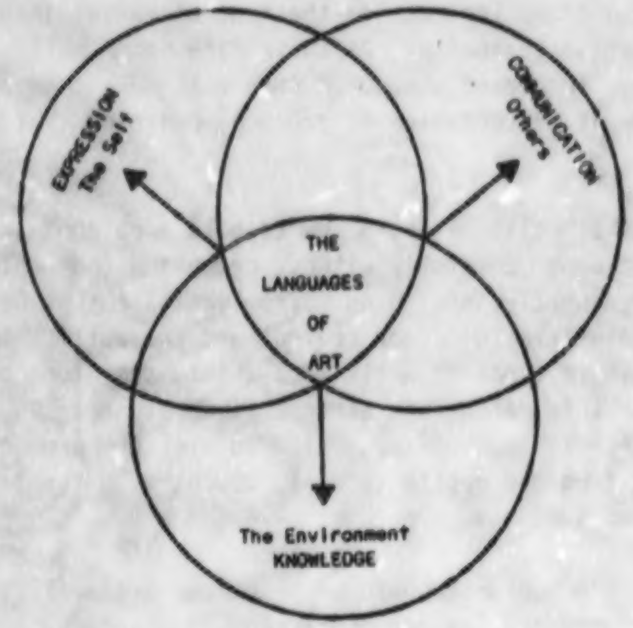
Basic techniques and processes should be practiced gradually. Learning does not follow a linear pattern; rather, children may fluctuate between the different stages of learning in order to consolidate their knowledge of certain techniques.

2.2 Relationship to the Program's Objectives

The different artistic activities (music, dance, visual art, dramatic games) are modes of expression which help children to build images, to express themselves and to communicate. They play a twofold role in that they help children in the acquisition of knowledge and in expression/communication. These two aspects complement and influence each other. They are closely linked to the objectives of the Curriculum for Preschool Education, as shown in the table below.

TABLE 2

Relationship Among the Languages of Art, Their Roles and the Preschool Curriculum



By greater immersion in the different artistic languages, children broaden their perceptual world and their knowledge.

TABLE 3

Daily Activities and Their Relationship to the General Objectives of the Program

SELF	Having the children carry out daily activities that are close to their experience enables them to see the reality around them more clearly and to become aware of how they relate to it.
OTHERS	Having the children carry out daily activities that are close to their own experience helps the children to understand others better and to become used to "working" with them on group projects.
THE ENVIRONMENT	Having the children carry out daily activities that are close to their own experience helps them to become aware of the environment, to draw significant information from it and to find the tools or means with which to interact with their surroundings.

Self-Knowledge

If it is agreed that a person's ability to think and feel is determined by how much he/she knows, then it is obvious that the more often children use the different artistic languages, the broader their tangible world will be and the more opportunities they will have to discover their bodies, perceptions, feelings and thoughts.

When human beings express themselves, they are making known their thoughts, feelings and perceptions by means of tangible signs. They express their being, which is unique. Artistic activities encourage children to truly express and reflect on who they are, make them aware of themselves and enable them to explore all their skills, whether intellectual, physical or emotional.

Forming Relationships with Others

Play is children's favourite and most effective way of relating to the world around them. Play is also a vehicle for artistic expression. By virtue of their expressive and communicative characteristics, artistic languages play a definite social role. Children express who they are and what they know of the world. These languages provide a way for them to enter into the world, to assert their position in it, and to grasp it in their own way. At the preschool level, encouraging artistic activities is to encourage self-knowledge and, while communication is also important, it is only a secondary characteristic of the artistic expression of children in this age group. Through their artistic games, children appropriate the tools, materials and guidelines they need to express themselves.

Interacting with the Environment

Like science, mathematics and language, the arts provide ways of understanding reality. They provide ways which enable children to seek solutions, as well as being a source of questions about the surrounding world.

To the extent that they take part in different artistic activities, perceive the things around them and develop their own sense of these things, children develop their perceptual skills, creativity, initiative and cognitive skills (intelligence, curiosity, interest) and, in the longer term, personal judgement.

It is essentially as a means of acquiring knowledge, and expression and communication skills that the arts contribute to the child's development, in accordance with the objectives of the Curriculum for Preschool Education.

The table which follows shows how the terminal objectives of the program can be achieved, that is, how the artistic activities (music, dramatic games, visual art, dance and movement) can foster knowledge, skills and attitudes. It also outlines the content of the proposed activities, which is designed to develop of skills and attitudes in children who are four to five years of age.

TABLE 4
The Terminal Objectives of the Preschool Curriculum
and the Artistic Process

	TO PERCEIVE		TO EXPRESS		TO RESPOND
	PRESCHOOL OBJECTIVES	PERCEPTION ACTIVITIES	EXPLORATION ACTIVITIES	PRODUCTION ACTIVITIES	EVALUATION ACTIVITIES
SELF	To discover his/her body, perceptions, feelings and thoughts.	To stop and pay attention to what he/she is doing and what is going on within himself /herself in order to build and become aware of his/her inner images.			To be attentive to the effect that his/her work and that of others have on him/her.
	To become skilled in responding to his/her own needs.	To relax and make himself/herself receptive.	To know where to obtain his/her tools and materials and how to organize and use them as a medium to explore and become familiar with them.	To make concrete and give shape to his/her inner images through a given medium.	To select the dance he/she wants to do or the musical piece he/she wants to hear and prepare the surrounding area for this purpose.
OTHERS	To become aware of social and cultural activities.	To stop and be attentive to others and to what characterizes them in order to enrich and vary his/her inner images.	To know the vocabulary, terminology and use of different materials, tools and media of his/her social and cultural milieu.	To use symbols that are meaningful to those around him/her when producing his/her inner images.	To become familiar with symbolic forms that are recognized by his/her or other cultural milieus (school, home, Québec, Africa, etc.).
	To become skilled in forming relationships with others.		To ask for and give help as the need arises: collaborating in group projects.	To build symbolic forms that are meaningful to himself/herself and to others when communicating.	To share his/her impressions of his/her work and that of others.
THE ENVIRONMENT	To acquire meaningful information.	To be attentive to the different sensory information in the environment and to the quality of this information in order to enrich, vary and make more meaningful his/her production of inner images.	To be attentive to the way in which he/she uses tools, materials and the different media.		To know how to draw meaningful information from his/her work and that of others in order to create images that gradually come closer to fulfilling his/her intentions.
	To be able to act on his/her environment.		To transform the physical environment in order to develop a better understanding of it; to explore different ways of handling tools, materials and media in order to become familiar with them.	To put sounds and movements, as well as ideas and feelings into a meaningful form.	

3. DIRECT TEACHING STRATEGIES

3.1 Games: The Favoured Mode of Artistic Expression

3.2 Respect for the Child's Creative Abilities

3.3 Value of the Artistic Product

3.4 Need for an Intuitive and Global Approach

3. DIRECT TEACHING STRATEGIES

The teacher is using a direct teaching strategy when, for example, he/she communicates a verbal cue or non-verbal gesture to the child. During artistic activities, such strategies are not intended to develop accomplished musicians or painters, but to encourage the children to become interested in these artistic forms by developing their creative abilities.

Certain values or principles are at the basis of this type of strategy:

- games: the favoured mode of artistic expression;
- respect for the child's creative abilities;
- the relative importance of the artistic product itself;
- the importance of an intuitive and global approach.

3.1 Games: The Favoured Mode of Artistic Expression

It is through games that the child explores the world and makes it his/her own. The arts are not an exception to this way of learning. Games require the child to use his/her experience, creativity, imagination and capacity for invention. Games are expressive and can easily be incorporated into artistic activities. Daily games are therefore a good way of introducing the preschool child to artistic activities, provided these are started and carried out in a playful spirit.

Children who engage in an artistic activity are not concerned with the result. They dance for the pleasure of dancing and paint for the pleasure of painting. The more pleasure they take in expressing themselves (be it through music, dance or visual art), the more they want to pursue this type of activity. Their awakened interest gradually leads them to undertake more advanced learning. Encouraged by the feeling of self-worth that they build through action, they look for interesting and different paths to explore.

It is by making use of opportunities provided by everyday life that the teacher feeds and awakens the child's interest in artistic expression. The golden rule governing any strategy may be expressed as follows: all suggested activities should build on the child's experience.

Children are totally involved physically, emotionally and intellectually in any artistic activity. This involvement is essentially a playful one. It is by capitalizing on the children's instinct for spontaneous play that the teacher enriches them through the different artistic languages. The teacher's primary consideration in choosing an approach should be that children participating in expressive play enjoy themselves. This pleasure does not exclude effort, as can be seen in observing children playing.

With reference to this approach, each artistic activity provided is designed to stimulate, among other things, the children's enjoyment, manipulation in all its forms, invention, imagination, and sensory perception. This approach also implies accepting different possible responses because each child is unique and functions in a highly personal way (**General Guide for Interpreting and Implementing the Curriculum for Preschool Education**, Code 16-1081A, 1982, Chap. 1, p. 3).

3.2 Respect for the Child's Creative Abilities

Using their imagination comes naturally to children. A teaching approach which feeds their imagination is one that provides them with as many opportunities as possible for exploring and experimenting. A lively imagination is one that is also flexible and fluid, essential qualities in a world that is constantly changing. Through their ability to imagine and build images, children enrich the human community, and become creators. To use one's imagination is to have power over one's environment.

Nourishing children's imagination means awakening in them the desire to express themselves and to dream; it means providing them with images, stories, fairy tales, and playing fictitious and expressive games with them; it means leading them from their knowledge of reality, of the reality with which they relate every day, to the perception of a variety of dimensions.

Creating means leaving a mark on reality. A teaching approach which takes this into account involves a real acceptance of the child's abilities to do and to be. It also allows the child to develop what is most unique in him/ her, namely his/her imagination. Guiding the child in too rigid a manner is to deprive him/her of a personal way of living through experiences.

With the intention of helping the child progress as quickly as possible, teachers often forestall the child's ideas, suggesting ones that do not necessarily correspond to those the child would have come up with if left to himself/herself. By nourishing the child's imagination, teachers can help him/her to find images, but these must be personal and express the child's own experience. Each of the images chosen by the child is either a conscious or unconscious representation that falls under one of the great universal themes - the world, beings and things.

Notes to the Teacher

In order to obtain better results, the teacher might be tempted to present the child with a "model." Such a practice should be avoided since to expose a child to a completed product is tantamount to giving a set idea. This type of approach places little value on the child's individuality, imagination and originality, and focuses his/her attention solely on the result (see next section).

Such a teaching approach leads the child to perceive the model as an end in itself and prevents him/her from using his/her flexibility and inventiveness, two qualities that are essential to creativity. Moreover, it is very likely that if the child does not obtain the desired results, he/she will become discouraged since the main motivation will have been "performance." Consider the following example: a child wishes to build a train. The teacher could show the child how to build one by taking an empty milk carton and gluing paper towel rolls to the bottom of the carton, and so on. If the child repeats the gestures of the teacher, he/she may think that there is only one way of making a train. In this situation the child takes no initiative. The product may be "nice," especially if the child is skillful, but the activity will not have contributed in the least to the child's creative development.

A creative activity requires a high degree of involvement on the part of the child. The teacher will elicit the child's cooperation by making varied materials available to him/her and by talking about trains, for example, with him/her. The child is therefore given the opportunity to express what he/she knows about trains and to observe what he/she can use of the materials available. The teacher asks the child which materials he/she can use to build the train, how he/she visualizes it, and so on. The child makes the decisions at all stages of the process. If the child has difficulty building the train he/she has in mind, the teacher could help him/her at certain stages, such as holding a part of the material as the child glues pieces together, and so on. In so doing, the teacher encourages the child to complete the project.

IMAGINATION: The Power to Build Images

Asking children what they see in their mind's eye is too complex a question for them. Either their inner images are not yet very precise or they do not have the vocabulary to verbalize them. They might also realize the difficulty of the undertaking and become discouraged. For this reason it is a mistake to constantly ask children what they are doing. Children discover what they are doing while handling the materials: gradually their inner images become apparent and conform to their capacity for doing.

The teacher's attentive presence helps children to concentrate. By proposing ways of doing things, the teacher helps the children to learn how to use new materials and now to take care of them. The teacher also fosters in the children a taste for initiative and helps them not to be discouraged by mistakes. Showing a lot of flexibility himself/herself, the teacher accepts that along the way children can change their minds when faced with an insurmountable difficulty. The teacher must know the children very well in order to provide them with the stimulation they need. The teacher should not lose sight of the fact that each child is unique. Questions such as the following may enable the teacher to help the child: Does the child easily and often abandon the work that he/she has begun? Is the child involved in another process that is just as valid? These observations clarify the situation and make it possible to select pertinent teaching strategies.

3.3 Value of the Artistic Product

There is often a large discrepancy between what children want to do and what they are capable of doing. Some children are too impatient for results to proceed step by step. In this way they often cut themselves off from the pleasure of doing and from an awareness of the moment. They are interested in the result, of which they are generally proud, and seek the approval of their peers and parents.

For the teacher, the result or the child's completed product is only a "sign" which he/she must know how to interpret. It reveals certain aspects of the child's development. The teacher is aware of the value of the finished product because, on the one hand, he/she is familiar with the entire process which has led up to it and, on the other, because he/she is aware of the multiple learning activities which are involved.

The finished product is not the goal of teaching. The teacher should focus instead on the children's progress in the various artistic activities. From the very beginning of the year the teacher should help them to concentrate on what they are doing by placing more value on the process than on the result. This attitude will help to underline difficulties the children encounter along the way. They should take pleasure in seeing materials transformed step by step, and in discovering ways of doing this. Very often, children forget what they had planned and discover other shapes or products. They will then feel creative and experience pride in knowing how to do things, which is the basis of self-confidence. If, on the contrary, their interest remains centred on the final product, they will most likely feel inadequate and be discouraged from undertaking other projects or continuing the one under way.

TO PROCEED: To Put into Practice, to Act

It is while they are grappling with a task that children are most in touch with themselves as well as being expressive, imaginative and creative. It is also in the course of the activity that the teacher's actions have the most value. The teacher who values a child's ongoing efforts, and who sensitizes the child to the discoveries and progress he/she is making is in effect training the child to be aware of his/her abilities to do things. The teacher awakens in the child both the desire to fulfill himself/herself in and through what he/she is doing and the ability to be proud of it. In other words, the teacher helps the child build his/her self-confidence.

THE PROCESS: Step-By-Step Development Leading to the Finished Product

If the teacher does not give the children enough support during the process but places too much importance on the result, the children will not be attentive enough to their progress and will also place too much importance on the finished product. They will fail to understand that completion is only one phase among many in their progress. It is the support given to children during the process which enables them to fulfill their potential while accomplishing the necessary learning and which, above all, enables them to adjust their understanding of reality.

By reminding the children of the proper way to hold their brushes, by humming a song with them, by carrying out with them a movement of their own invention, the teacher invests time, if only a few short moments, in helping the children explore their feelings during an activity. These are also ways in which the teacher can maintain contact with the children and reinforce what they are doing. Thus, the teacher encourages them to respect their own work and that of others as well as to develop a positive attitude towards themselves and others.

When students hand in their work, be it individual or group work, the teacher who has been present during the entire process is more competent to discuss their work with them and how they felt during the artistic activity. The teacher can encourage the children to talk about the discoveries they have made, the trial-and-error attempts, the pleasure of doing, the easy or difficult parts of the process and so on. Having followed the entire process closely, the teacher can express his/her impressions honestly, praise the children, stress some aspects or suggest alternatives. Positive feedback is necessary to motivate the children to pursue their creative impulse and thus truly express themselves. If the children feel they have support, they will bring greater energy to the work, they will concentrate on it more and develop a greater interest in creating.

Since the teacher has a role of primary importance to play in helping the child to evolve, he/she must:

- respect the child's own pace, as well as his/her personal ability to do things;

- accept the child's product as it is without making judgements or comparisons;
- value the learning process more than the product itself.

The approach adopted should focus on the process rather than the result, since it fosters in the child the "PERCEIVE - EXPRESS - RESPOND" dynamic outlined in the intuitive and global approach described below.

3.4 Need for an Intuitive and Global Approach

Beginning in preschool, children must acquire solid basic skills. In other words, they need to benefit from a teaching approach which will ensure their development and artistic growth. The teaching approach will remain essentially the same throughout the children's artistic development. It should encourage the children to trust their perception of reality, of other beings and of the world, "to express" their perceptions by externalizing their inner images, and "to respond" so that they may consolidate their actions and perceptions. Through an intuitive and global approach, artistic education aims at developing in the children a sensitive, personal and active awareness.

TO PERCEIVE

The act of perception involves all the senses. Human beings perceive through each of their senses, by being receptive to themselves and their environment. Sensations that are perceived give rise to emotions, feelings and intuitions, all of which provide information on the nature of beings and things.

For the child, perceiving is a crucial aspect of his/her artistic expression that occurs at different moments of the process. A particular perception may be the impetus behind an activity, or it may serve as an organizing principle or stimulus during the activity.

TO EXPRESS

Expression is an essential stage in the artistic process. It is the externalizing of inner images with the help of tools, techniques and materials. In the act of expressing, the child acts directly on his/her environment. The child's awareness of reality is broadened when he/she learns about the various aspects of the different languages of art through spontaneous discovery, exploration, manipulation and contact with reality and the medium (movement, sound).

Notes to the Teacher

Five-year-old children are particularly active. Their ability to pay attention depends on their interest in a particular activity. Often, adults are amazed at how quickly children can do something. Sometimes, they seem to have completed a task almost as soon as they have started. Some children quickly go from one idea to another and it does not even cross their minds to proceed carefully in what they are doing. However, as their motor skills develop and they become more mature, they are also able to concentrate for longer periods of time.

TO RESPOND

To respond means that the children become aware of the dynamic that was at work between themselves and the things around them during the stages of perceiving and expressing. The children's response can be spontaneous or it can be stimulated by the teacher or peers. This interaction helps the children to become more involved: they interrelate with what they are perceiving and expressing. The children therefore become gradually accustomed to a certain process of analysis. By means of pertinent questions the teacher stimulates the children to reflect on and to expand their horizons, and trains them to evaluate their own artistic process. (**General Guide for Interpreting and Implementing the Curriculum for Preschool Education**, Code 16-1081A, chapter entitled: "The Role of Evaluation in Implementing the Preschool Curriculum," p. 30.)

Notes to the Teacher

More often than not this type of response occurs after completion of a particular piece of work. However, given the age of preschool children, the teacher should consider when and what kind of questions to ask about the finished product since it is already part of the children's past. The response stage could be incorporated into the perception and expression stages. In this way the teacher's questions would be much closer to the children's experience.

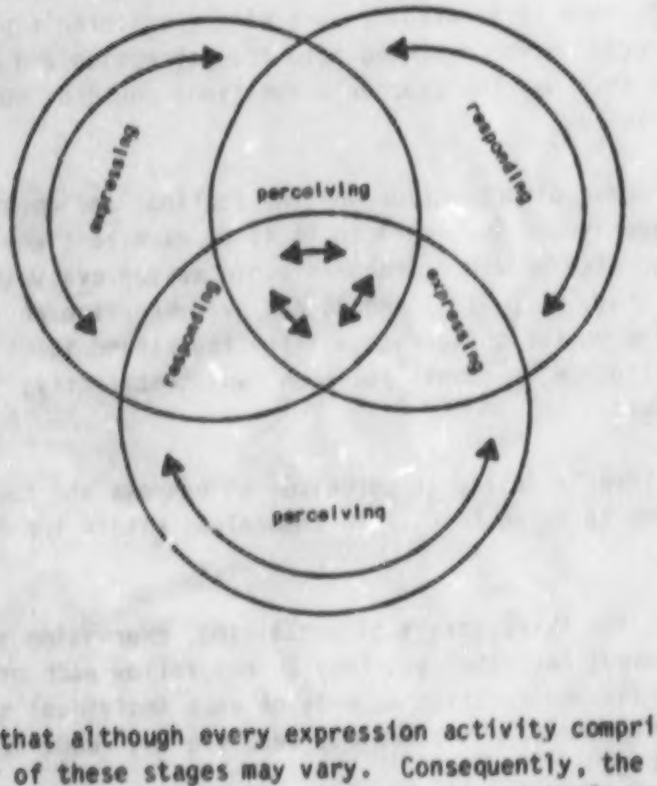
Reviewing the process of production and the feelings and emotions that the children have experienced in regard to it is an excellent way of encouraging them to make progress, provided teachers avoid making evaluative judgements (Code 16-1081A, Chap. 2, p. 188) and do not overemphasize any one stage in the process. Focusing on the children's ability to respond is to call into play their intelligence, personal judgement and sensitivity; it is to make them aware of themselves.

Arousing the children's desire to perceive, to express and to respond helps them to evolve and to be in touch with themselves within the context of the artistic process.

The activities of the three stages of perceiving, expressing and responding are interrelated; nevertheless, they do not follow each other systematically. Their order and duration depends on each individual's experience and potential for achievement. Children may perceive and react before expressing, as shown in Table 5.

TABLE 5

HOW THE DIFFERENT STAGES IN THE ARTISTIC PROCESS INTERRELATE



This table shows that although every expression activity comprises three stages, the order of these stages may vary. Consequently, the teacher's strategy must take different forms, that is, it should be "supportive" during the expression and response stages, "stimulating" during the perception and expression stages and "challenging" during the response or expression stages.

In many instances, suggested strategies can be of help to the new teacher, whereas the experienced teacher will soon have gone beyond the following list. The few examples that follow are intended as pointers to guide the teacher in his/her approach; it should be kept in mind, however, that every direct strategy should be carried out in the spirit described in earlier documents (General Guide for Interpreting and Implementing the Curriculum Preschool Education, Code 16-1081A, Chap. 1, pp. 10-20 and The Curriculum for Preschool Education, Code 16-1080A, p. 31).

With respect to **PERCEPTION**, the teaching strategy can be stimulating or supportive; it can be stimulating to the children every time the teacher:

- directs the children's attention to certain things in their environment;
- helps the children to focus their attention on an object (a block), a phenomenon (the wind), a person (one of their parents), an animal (a cat), on different characteristics (colour, shape, sound), all the while stressing only one aspect at a time in order to keep the children's attention from wandering;
- urges the children to interrelate their perceptions, sensations and experiences by cultivating in them the desire to express their ideas and helping them to recall other moments when they have experienced similar sensations;
- evokes other images, thereby stimulating the children's memory and/or imagination;
- makes the children aware of their environment by having them give precise descriptions of a particular shape, sound, colour, movement, and so on.

The teacher could play a more supportive role when he/she:

- leads the children to feel secure in their perceptions by asking them to qualify them and to say what they like most, least, etc.; by asking the children to describe these perceptions (making analogies); by pointing out to them that several persons can perceive the same things, but in different ways.

During the **EXPRESSION** stage of the activity, when the children are involved in exploring and completing the work, the teacher could also provide them with stimulus and support. The teacher provides stimulus to the children ecch time he/she:

- encourages the children to play an active role, that is, to become the initiators of an activity, by suggesting to them various activities, by giving them support and praise, by observing and listening to them, etc.;
- contributes his/her help in the form of simple and relevant suggestions.

The teacher offers his/her support when he/she:

- provides the children with the time they need to explore what they want to explore (this exploration could extend over several classes);
- is aware of and takes into account the children's different levels of cognitive and motor abilities as well as their physical and mental readiness, and favours "when and how" questions;
- favours situations where the children can resolve these questions in either a direct or indirect way by providing them with the time, space and materials (depending on the case) they need to complete the product;
- respects the children's own rhythm, and ability to do things.

In the RESPONSE stage, the teacher may not only stimulate and support, but also challenge the children to help them to look at their work objectively. The teacher therefore provides stimulus when he/she:

- presents the works of professional artists through photos, slides, films, records;
- takes the children to concerts, shows, exhibitions, etc.

The teacher may be supportive by:

- creating a climate which spares the children from judgements such as "it's better than," "it's bad," "it's not as good as," and so on [General Guide for Interpreting and Implementing the Curriculum for Preschool Education, Code 16-1081A, 1986: "Awareness of Knowledge Acquired (Self-Evaluation)"];
- ensuring that each child feels part of the group;
- following upon the interests and wishes demonstrated by the children during the presentation of their works by sparking a desire to talk about them or to know more about them.

Last, the teacher challenges the children each time he/she:

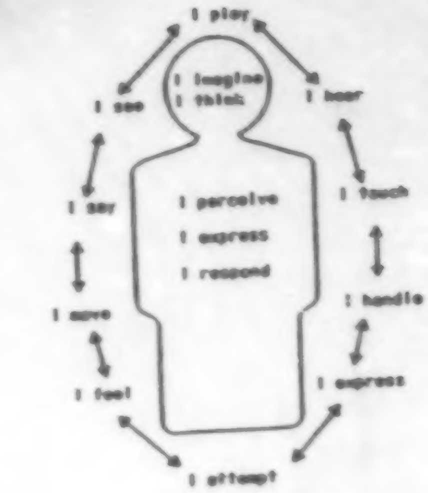
- encourages them to express their appreciation, to give a description or to state their ideas with respect to their own product, that of a friend or a professional artist;
- encourages the children to make a critical judgement of what they have done: Has the child accomplished what he/she wanted to do? Is the child satisfied with his/her creation? Does the child accept his/her product?
- makes sure that the children are satisfied with the role the teacher has played during their games. Were there enough materials? Was the teacher's participation appreciated? (General Guide for Interpreting and Implementing the Curriculum for Preschool Education, Code 16-1081A, 1986: "The Teacher's Personal Development.")

Introduction to Summary Table 6

Two people are involved in the teaching/learning of artistic activities: the child and the adult. Their roles are different, necessary and non-interchangeable: different, because the child is undergoing the learning process while the adult guides and supervises this process, and necessary, because while the young performer sings, dances, does finger painting or tells a story, and puts his/her whole being into the product at hand, the teacher (who is looking at learning as a long-term, ongoing process) organizes the environment, directs the child's attention to different things, questions attitudes, encourages, challenges, helps spark ideas, relationships, all forms of expression, and so on. The roles are non-interchangeable because guidance, supervision and anticipation are adult tasks.

Both the teacher and the child are "actively" involved in the activity: one by amusing himself/herself and the other by educating; one is involved in the moment, and the other in anticipating the future outcome of the whole process; and both are the creators of a work that can be qualified as a "work of art." While the child will see his/her creation (modelling, drawing) completed within a short time, the teacher will have to wait months and even years before the child has completed his/her education.

It is the "joint" effort of the child and the teacher in the artistic process that is shown and summarized in the following table. The teacher who is eager to assess his/her professional performance in the preschool will find that this table provides excellent food for thought.



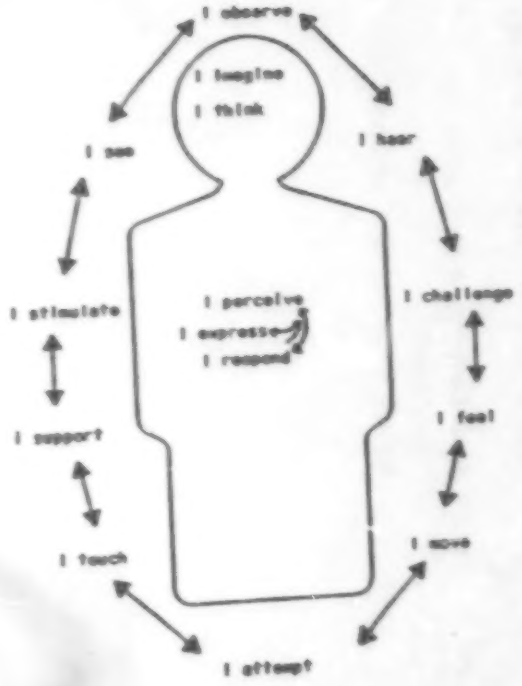


TABLE 6
The Child and the Teacher in the Artistic Process

CHILD	. I see . I hear . I move	. I notice . I listen . I feel the movement	. I feel . I think . I create links . I intuit	. I imagine . I fantasize . I attempt to create
	TO PERCEIVE	TO EXPRESS		TO SEE
	rich environment	exploration, trial and error, games	response, meaning, games	creation of inner image, games
	undifferentiated perce,tions	differentiated perceptions - rudiments of artistic language	assimilation, accommodation	consolidation of knowledge
TEACHER	I create a physically attractive and enriching environment. I create opportunities for varied and numerous interpersonal relationships. I organize quality activities which nourish the imagination and encourage expression.	On occasion, I draw the child's attention to various aspects of the auditory, gestural and visual worlds, i.e. (matter, texture, shape, colour) through daily gestures or specific activities (play).	Through questions, comments, silence, and "reflection on feelings," I help the child to understand his/her emotions, to refine his/her sensibilities and to enrich his/her inner life.	By avoiding strict instructions, closed themes, limited use of materials, I allow for spontaneous play and the emergence of ideas through the production process.

According to recent data, the development of intelligence cannot be accelerated; the process can, however, be stimulated and enriched. Giving children opportunities to manipulate tools and explore materials specific to the different artistic modes of expression encourages them to use their imagination and enables them to develop a form of expression which reflects their inner images.

Through different manipulation and exploration experiences, the children discover many possible ways of combining materials, thus enriching their knowledge and discovering to the world of representation.

Every child comes to kindergarten with a different set of experiences. Some children, having had more chances to explore and manipulate things in their environment, master figurative images more readily. It is important that the other children be allowed to reach this stage of graphic development and to go through the different stages of their development at their own rate.

An atmosphere of receptivity, understanding and trust fosters young children's creativity. Children learn by repeating gestures, experiences, successes and failures, and acquire knowledge through games or play.

The child's artistic development depends, to a large extent, on the attitude of the teacher, the climate he/she creates and the communication he/she establishes with each child. This holds true for all the activities (General Guide for Interpreting and Implementing the Curriculum for Preschool Education, Code 16-1081A, 1986, Chap. 1).

It is important for the child to
- feel that his/her work has value,
- enjoy doing the activity,
- have good materials to work with.

It is important for the teacher to
- understand,
- accept each child's personal path of development.

4. INDIRECT TEACHING STRATEGIES

4.1 Organizing the Classroom

4.2 Selecting Materials

4.3 Planning the Timetable

4. INDIRECT TEACHING STRATEGIES

Artistic activities require planning, organization and strategies on the part of the teacher. These activities are all too often presented to children as transitional tasks, to be carried out while "waiting" for another activity to begin. When approached in this spirit, artistic activities are performed in a cursory fashion without the children paying much attention to them. In order for children to perceive artistic activities as having great importance, the teacher should present, organize and plan them carefully.

The child who is in the process of producing a piece of artwork needs definite guidelines. He/she should know what is and what is not permitted in using the materials. The child should learn how to use the materials, to respect and to share them.

The guidelines given should nonetheless provide latitude. Children should be free to express themselves, for they control their own images. They should be allowed to live their experiences, as well as their trials and errors. The teacher should avoid imposing precise themes and should only suggest themes to the children. Giving the children time, stimulating them by means of an appropriate learning environment, and placing value on their ideas are all ways of encouraging them to be in touch with themselves, their own ideas and their inner being.

This approach established at the beginning of the year, will enable the teacher to follow the general development of each child, and especially of the child's behaviour. They also represent the best support that the teacher can give, along with trust, to each child.

Organization is an important element for stimulating, supporting and challenging the child in artistic activities. It will be presented in three parts: the first part deals with the physical organization, the second with materials and the third with the timetable.

4.1 Organizing the Classroom

The spatial organization of the kindergarten classroom is of crucial importance where artistic activities are concerned. First, it should stimulate the child's interest in such activities, and second it should stimulate and reinforce this interest by offering a wide range of possibilities for exploration, exploitation and creation. The classroom is also a place where play is the predominant activity.

The General Guide for Interpreting and Implementing the Curriculum for Preschool Education (Code 16-1081A) provides concrete specifications on this subject in Chapter 1, pp. 23-27. In addition, the **Guide d'Aménagement des maternelles,** D.G.A. (Code 27-1666) gives basic guidelines regarding organization.

The kindergarten classroom is often organized into areas or "interest centres" designed to meet the needs of children engaged in artistic activities.

Even though at first sight these interest centres and workshop areas seem to be distinctly separate from each other, in fact certain comprehensive activities require that such areas sometimes be combined.

In some cases, the different areas can be used for several sharing projects or workshop activities. Multi-purpose areas are particularly useful if the space available is limited. Thus, it is better to have a few centres that will accommodate different workshop activities or projects.

Like most of the activities, the layout of the kindergarten classroom can be planned jointly by the children and the teacher as soon as the children are accustomed to the rhythm and routine of the class.

It is up to the teacher and the children to determine the nature and purpose of these interest centres and workshop areas. To do this, the children may consider the following questions:

- Which activities do we want to do?
- What kind of area do we want to do them in?
- Where will this area be located? How will it be set up?
- What objects will be included in this area?
- Who will look after it?

- Will it be permanent or temporary?
- What rules will apply to this area?

For their part, teachers could ask themselves questions such as the following:

- Are the "traffic" areas adequate?
- Does the layout lend itself to order and storage?
- Are materials accessible?
- Is the area set up for movement activities or dramatic games?
- Are there spaces where the children can exhibit and put up their work (shelves, drying lines, bulletin board)?
- Are there areas where the child can relax and daydream?
- Is the temperature of the room and the floor comfortable?
- Is the lighting suitable?
- Can disturbing noises from outside the room be heard in this area?

4.2 Selecting Materials

The materials provided for the children should meet the requirements for game materials (**The General Guide for Interpreting and Implementing the Curriculum for Preschool Education**, Code 16-1081A, pp. 28-35): they should be enjoyable, numerous, varied and safe.

Artistic activities often require materials which encourage the children to use their imagination, to imitate, to dress up, and so on.

Materials for Dance

This workshop area (or interest centre) is a place in the classroom where the children can find a maximum of free space that can be used in a variety of ways. In addition to being a spacious and inviting area, this area should contain:

- illustrations showing the different types of action (jumps, turns, gestures, locomotor movements);
- illustrations showing animals in movement;
- illustrations or objects representing different modes of locomotion;
- audio equipment (records, cassettes, tape recorder) that the children can operate in order to create sound such as instrumental music, songs, poems, narrated stories, folk music;

- small mobile objects that the children can use as visual and/or tactile stimuli or as accessories;
- small equipment (benches, hoops, balloons) so that the children can create new motor activities or delimit and transform their play area;
- cardboard boxes, inner tubes, etc.

Materials for Dramatic Games

Dramatic games can take place in several areas of the classroom at the same time. The layout should stimulate the child to participate in dramatic play, and the workshop area (or interest centre) should provide the child with the ideas, materials and atmosphere required for their games. This area should include:

- multi-purpose furniture (benches, chairs, stools, blocks, shelves);
- records, cassettes or books that are likely to provide stimuli to the child because of the poems, story, or illustrations they contain;
- materials for relaxation (cushions, rocking chairs);
- mirrors;
- make-up;
- space for group activities;
- a dress-up and accessories chest, fabrics;
- dolls and doll accessories (clothing, carriage, bibs);
- puppets and puppet stage;
- kitchen furniture, living-room furniture, store furniture;
- etc.

Materials for Music-Related Activities

In this workshop area (or interest centre) the child should be able to listen to, explore, produce and organize sounds. To do this, the child will need:

- listening equipment: record player, tape recorder;
- listening material: records, cassettes, sound tracks;
- equipment with which to produce sounds: small percussion instruments, materials that can be used to create musical instruments, as well as objects whose sound-making possibilities can be explored;

- support materials: any type of material which enables the child to discover the sound-making possibilities of his/her body and voice, illustrations representing different intensities and different qualities of sound;
- equipment for playing back sounds.

As children learn to listen to sounds and music, it becomes important to provide them with an increasing amount of listening material. The latter should include various types of instrumental music that is rhythmic, melodic and descriptive (descriptive music is music that creates images; it tells a story or an event, it illustrates feelings and emotions); folkloric and traditional songs, songs with themes (songs in which a theme, a notion or an idea is developed: songs about cats, the seasons, numbers); sounds taken from the environment and sound recordings (songs, music or sound effects) that a child has put together on his/her own.

When the music workshop activities are under way, the teacher and the children should be careful not to schedule a listening activity which requires silence at the same time. In other words, two exploration activities of the same type should not be scheduled where the requirements of one conflict with those of the other.

During the year the children may be introduced to Orff instruments (if available in the school) so that they can gradually become acquainted with them. Orff is an exploratory approach (TO PERCEIVE), starting with the shape of the instrument, its texture, composition and sound properties and ending with its use, where applicable, but always starting with free improvisation (TO EXPRESS). The teacher teaches the children the name of the instrument, the family to which it belongs, how it should be played, rhythmic talking (e.g. saying his/her name with the instrument) and eventually, simple rhythmic structures (TO EXPRESS).

The teacher lets the children play and handle the instruments, explore them in different ways, through both touch and hearing, and so on (TO EXPRESS).

Materials for Visual Art

Numerous art supplies are available on the market and most of them require that the child have a certain knowledge in order to be able to use them. A great deal of care must be taken in organizing the materials so that the child has a wide range of shapes, textures, colours and sizes to choose from.

The materials themselves and the way they are organized should encourage the child to handle them, reach them, and enjoy using them. The **Guide d'Aménagement des maternelles** (p. 29) gives an extensive list of pertinent materials. A few items should be added to this list.

Drawing Materials:

- wax crayons;
- oil pastels;
- felt pens;
- lead pencils.

Wax Crayons: Children like wax crayons when they are properly presented and of good quality, and if they are permitted to use them on large surfaces. Wax crayons can be used on either white or coloured paper. Crayons favour expansive hand movements.

Oil Pastels: Messier than crayons, oil pastels attract children because they are colourful. Pastels are easy to use and the colours are rich, but they break easily. The teacher should try to give each child "his/her" own box of pastels for which he/she is responsible. It is preferable to buy the extra-large pastels.

Felt Pens: Felt pens are a child's delight. Their bright colours and clear lines make them a favourite with children. While refillable felt pens are initially more expensive they can prove to be cheaper in the long term than the non-refillable kind. The basic purchase is expensive but the refill ink and replacement tips are not. Felt pens should be well maintained by making sure that they are always filled with ink and that the felt tip is in good condition. They can be used equally well on shiny paper and on finger-painting paper. The pens should be checked regularly by the teacher and kept in good working order. There is nothing more frustrating than working with materials that are in bad condition.

Lead Pencils: Children are probably most familiar with pencils because they are readily available. Pencils are inexpensive and, consequently may be used frequently by children for making detailed drawings. "Beginners" lead pencils are easy to hold. Their wide, oily lead leaves a clearly defined mark. Children derive real enjoyment from using these pencils on large sheets of paper. The pencils should be well sharpened. The teacher should pay as much attention to black and white drawings as to colour drawings since the former often contain the most detail. Finally, children favour lead pencils because they can use them to imitate adults' handwriting.

ORGANIZATION

- Set up an open and attractive area where the children can draw comfortably;
- Help the children to sit comfortably when they draw;
- Make sure the felt pens are filled with ink and the tips are in good condition;
- Set a considerate tone in this area by ensuring that the children who are engaged in other activities do not constantly disturb those who are drawing;
- Prepare folders or files where the children's drawings can be stored;
- Have a specific folder ready for "gift" drawings to the teacher or for drawings set aside for viewing or for evaluation purposes;
- Reserve a display corner which is easily accessible to the children and where they can exhibit their work (e.g. hard fibreboards used for painting).

Suggestion: During the year the teacher can take a new approach to drawing activities by providing the children with scrapbooks. Each child should have his/her own scrapbook in which he/she can draw during leisure time, either with a lead pencil, wax crayons or oil pastels. The scrapbooks can be kept at the kindergarten and shown to parents from time to time. The teacher could write portions of each child's stories in their scrapbooks and could also use these books to teach the children how to number the pages. At the end of the year the children could take this record of the drawings they did at five and six years of age home to keep.

Points to Observe in Drawing Activities

- How does the child hold the felt pen (tightly, too close to the tip)?
- Is the child well set up to work?
- Does the child have enough space?
- Does the child choose different-sized sheets of paper or does he/she use the same size all the time?
- Does the child use the materials well: sharp pencils, felt pens filled with ink?
- Does the child tell stories about his/her drawings (spontaneously, always, never)?
- Has the child developed since the beginning of the year? Is the child aware of his/her development?
- Does the child need constant encouragement or support?
- Or does he/she draw spontaneously, with pleasure, without prompting from anyone?
- Does the child use various colours (two or three)?

Organizing the Painting Area

The painting area can become a place which fosters interaction and stimulates communication. It should be spacious enough to enable several children to work at the same time.

Painting Surface

One wall in the kindergarten class can be covered with a piece of fibreboard from floor to ceiling. This wall can be used for painting, for pinning up paintings to dry and for displaying the children's drawings.

The paper used in this type of activity should be of good quality whenever possible. It should be neither too porous nor too thin. The teacher should check the paper before giving it to the children. Tempera paints dry quickly, especially if the room is very warm. Paper that is covered with tempera should be spread out well to allow it to dry. It is important that the paper be thick enough and pinned down at the four corners while the child is working on it.

Children should learn to affix their sheets to the painting wall by placing them at the right height, that is, the first top third of the sheet should be at the child's eye level. The position favours proper handling and prevents tension in the arms, shoulders and neck.

A large painting wall enables the child to vary the size of the sheets he/she uses; it allows the child to add sheets to the top and side of the base sheet to obtain the desired size.

A large painting area lends itself to group projects, as well as painting and drawing displays, and can also be used for collages. It also allows the whole class to respond to the work that has been done, at the same time.

The Palette Table

- The palette table is used to present ten different colours at a time.
- The dimensions of the palette table are: 650 mm high, 250 mm wide, and 1 200 mm long.
- The top shelf has eight to ten holes, 64 mm in diameter.
- Plastic containers can be inserted in these spaces.
- The bottom shelf of the table has two holes of 127 mm in diameter. Plastic containers can be placed in these spaces, one for soiled brushes and the other for clean brushes.
- The pots of paint are placed on the top shelf.
- There is space for two brushes inside each pot of paint.
- Quarter rounds 50 mm in length can be installed backwards, to be used as supports for the brushes.

Use of the Palette Table

Each pot contains one colour. Two brushes are assigned to each colour and are used by all the children, who change brushes each time they want to use a different colour. Children quickly get used to working at the palette table.

As the children have to carry their wet brushes from the palette table to the wall where they do their painting, they should wipe the brush well. They should also be instructed to wipe any paint that drips onto the floor with a sponge provided for this purpose.

If the children stand too close to the wall where they paint, as they often do when they use an easel, they tire more quickly. Children need to move around and to walk. The palette table lets them do this.

The children are then able to do the activity for a longer period of time. As they move to the palette table, they distance themselves from their work and view it from new angles. They also view the work of their peers, and this has a stimulating effect. Furthermore, meeting the other children who are painting at the palette table fosters communication and socializing. The children learn to share the supplies.

- **Brushes** (different sizes)
    - soft-bristled brushes
    - hard-bristled brushes (hog hair bristles or synthetic bristles)

Brushes should never rest on their bristles since this distorts them. They should be put away with the brush tips up. The teacher should test the brushes himself/herself before giving them to the children. The teacher will then know what kind of work to expect from the children. A brush with a flattened tip does not yield the same results as one with a fine tip. Some brushes have stiff bristles, and are available in different widths. Neither soft- nor hard-bristled brushes should have long handles, since these could prove unwieldy for children.

Instructions

The teacher should teach the children to respect the materials and to work tidily from the beginning of the year. The children should be taught to:

- use the brushes or sponge properly;
- let the paint dry before adding another colour;
- discard excess paint from the brush by scraping it on the rim of the tempera container;
- exchange a specific work tool if it gets soiled;
- wipe up drops of paint that fall on the floor;
- keep the palette table tidy.

Brushes

A brush is an instrument which enables the child to draw lines, marks and details, and it can be used to apply tempera paint over large surfaces. It should be of good quality, that is, it should have a fine tip even if it is a fairly thick brush (a brush that is too fine makes young children impatient). The child should learn to smooth out the bristles into a point after dipping the brush into the paint. A fine brush should not be used for vigorous strokes as this would soon make its bristles fall out. A child who wishes to make vigorous rubbing and brushing motions should use a brush with strong bristles. Fine brushes are fragile and expensive; this is why the teacher should take care of them and get the children used to caring for them. The teacher should wash the fine brushes himself/herself with lukewarm water, without soap, wipe them gently and dry them flat.

In the perceiving phase of the painting activity the teacher should encourage the children to communicate with each other about their successes or difficulties with the technique. It is a good time to help them recognize that it is to their advantage to respect instructions pertaining to how to apply tempera; cleanliness; proper use of materials; work tools; and so on.

Mixing Colours

Children love to mix different colours together. They like to see the effect of applying different colours on paper. The teacher could guide the class or only part of the class in these experiments.

Small containers or even small aluminum plates can be used for mixing colours. The colours should be mixed in small amounts and not all at once.

Colour-Mixing Games - Learning to Work in Groups

The teacher places a small spoon beside each of the colours on the palette table. Each child has a small container and a stir stick. With a spoon he/she takes one colour and then uses another spoon for a second colour. The child mixes these with the stir stick and obtains a unique mixture of colours.

- The whole group could observe each of the different mixtures.
- Each child is asked to specify which colours he/she has used to obtain the mixture.
- Two children who have used the same colours do not obtain the same result. Why? The children realize that more or less of one colour yields a different mixture.
- Each child can then apply his/her mixture on a sheet of paper with a brush or a sponge.
- Mixtures can be exchanged within the group.
- When the children have mastered the "colour-mixing" technique, they can, on occasion, mix their own colours for painting; however, they must learn not to mix too large a quantity at one time.
- When the child wishes to make a certain mixture, he/she should check to see whether the colour he/she wants has already been mixed by another child.
- A tray bearing the different pots of mixed paint can be provided for the children.
- When there are too many mixtures, the teacher can suggest to the children that they work on a group painting in which they use only the mixed colours.

TEACHING APPROACH

In painting, the teacher's approach is similar to that described for drawing. As painting requires more skill, however, the teacher should not place too much importance on the finished product. It is through practice that children learn to paint.

The teacher who takes the time to observe how the painting activity proceeds and how the child approaches it is in a position to act, if necessary, because he/she has followed the child's development. The teacher should be careful not to disturb the child too often by reminding him/her of organizational principles or how the materials should be used. The child could become annoyed and lose his/her enjoyment and spontaneity in doing the activity. The teacher could, for instance, put all of his/her observations together and communicate them to the child at the right moment. In this way the teacher can help the child without picking on him/her.

The teacher should intervene in a positive way as often as possible. If, for example, the teacher has noticed that the child wipes his/her brush meticulously, he/she should make a point of mentioning it. Given positive reinforcement, the child will be motivated to do well. The same holds true at every step of the activity. The teacher can, on occasion, point out to the children a colour that has been applied neatly, remind them to not let the brushes drip, indicate to them the care a particular child is taking to check whether a surface is dry before applying a new colour, or the care taken by another child in applying a colour well, etc.

The teacher can also let the child know that he/she has noticed a change in the child's work, an improvement in a particular schema, variety of detail, and so on. Remarks of this kind help the child to develop not only on a technical level, but also from the point of view of his/her ability to do certain things and his/her creative expression. If the child's work is not judged, but accepted and valued by the teacher, the child will feel free to express himself/herself and to experiment freely. This is how children build self-confidence.

The teacher who knows a child well will gradually help him/her to understand the process of self-evaluation. This is another stage in the child's development: being able to see himself/herself function and to appreciate or criticize his/her own gestures.

A child who paints with pleasure, care and attention, who readily engages in painting activities and who talks about his/her work is a child who is on good terms with himself/herself, with his/her images and surroundings; he/she is a child who is developing. This child nevertheless needs attention and encouragement from time to time, just like children who experience difficulties in expressing themselves.

The children's paintings should only be reviewed occasionally, not systematically after each art class. This can be done in a group or individually, depending on the time available and the type of contact the teacher wishes to establish with each child. Review activities help the child a great deal and are useful in evaluation.

Notes to the Teacher

A child who has difficulty controlling his/her fine movements will often make smudges on his/her sheet or spill pots of paint. Even though such a child does not obtain the same results as the others, he/she should not be barred from this activity. The teacher should be attentive to, and praise the efforts and progress in, the child's work. The teacher could suggest to the child that he/she use a sponge, a brush and even his/her fingers on large surfaces of paper to help him/her stay in contact with the materials. The important thing is that the child's desire to paint be kept alive without, however, spoiling the pleasure of the other children who must use materials that are not very clean.

Points to Observe with Respect to Painting

- Is the palette table clean? Tidy? Are the colours pretty, attractive?
- Are there drippings on the sides of paint pots? Why?
- Are there colours which are not clean? Why?
- Are the brushes clean? Are the tips in good condition?

- Are the materials within the child's reach? What improvements could be made?
- Is there enough time for children to engage frequently in finger-painting activities?
- Are the instructions clear?

Points to Observe with Respect to the Child

- Is the child capable of preparing for the activity?
- Does the child know what materials he/she will need?
- Does the child speak while working or is he/she silent?
- Does the child express the difficulties he/she encounters in his/her project?
- Does the child complement his/her graphic work with words? Gestures? Both?
- Is the child pleased with his/her product?
- What aspect of his/her work displeases the child? Not having realized his/her intention? Not having mastered the technique? His/her performance in general?
- Does the child make positive or negative comments about his/her work?
- Does the child make comments about the work of others?
- Does the child accept comments from his/her peers? From the teacher?
- Does the child communicate with others or with the teacher while working?

- Is the child absorbed in his/her work? For short periods of time? For longer periods of time?
- Is the child constantly distracted by what is going on around him/her during other activities as well as in art activities?
- Is there progress in his/her drawing skills? Painting skills?
- Does the child show interest in the work of others?

Modelling

Types of Plasticine

- Commercial plasticine
- Papier mâché
- Clay (which does not require baking)

In kindergarten, children are given a variety of materials that can be shaped or modelled: commercial plasticine is the material that is most widely used; however, clay, wet sand, and papier mâché can provide children with rich and diversified experiences. Children find these materials very interesting. For the teacher, it is a question of leading the children to "feel" what is happening when they handle and discover the different properties of each of these materials.

Characteristics of Plasticine

The plasticine should be of good quality, that is, it should be malleable and flexible, a little oily, and not sticky. Although plasticine usually requires a certain amount of warming with the hands to make it malleable enough, it is still the material that is the easiest to model and the one that gives the most interesting results. It should be stored in a closed container near a source of heat. Commercial plasticine comes in different colours. It can be kept clean and attractive by giving the children only one colour at a time. When all the colours are mixed together the plasticine becomes drab and uninteresting. From time to time, one or two other colours can be given to the children to renew their interest in the activity.

Basic Exercises With Plasticine

Basic exercises involve several steps. When these steps have been completed, the children will know how to handle the plasticine, how to make the pieces stick together and how to produce three-dimensional shapes. The teacher suggests these exercises, which can be carried out in half-groups or by the whole group, depending on the children's preference; the teacher also kneads the plasticine while speaking to the group.

1. Warm the plasticine to make it malleable enough to shape. Give each child a ball of plasticine to knead at leisure. Observe and ask the children to hide the balls of plasticine they are holding in their hands; the children must hide their balls of plasticine so that the teacher cannot see them at all. If the balls are too large the children should remove some of the plasticine.

2. The ball should then be divided into two portions that are compared to see whether or not they are equal. Balls should be formed with each of the two portions, giving two balls.

3. The larger ball should be warmed by passing it from hand to hand to the rhythm of a nursery rhyme that has been chosen beforehand.

4. When one ball of plasticine has been warmed, the children should try to determine whether it is different in temperature from the other ball. The other ball may then be warmed to the tune of the nursery rhyme.

5. The two balls of warm plasticine should now be combined into one ball. The children can once more separate them, hide them in each hand and play guessing games: which hand is holding the ball?

6. Each of the balls can now be placed on the table and rolled into a sausage shape. The plasticine is rolled with one hand, from the fingertips to the palm and then the motion is repeated in reverse, from the palm of the hand to the tips of the fingers. A nursery rhyme may be recited in time to these gestures. The shape of the ball can be seen to change from a cigar to a sausage to a serpent, etc.

7. The serpent can be flattened with the thumbs and fingers; it becomes, for example, a railway track which requires a second track, then ties and later a train. This is how a group production is started (trees, the train station, etc.).

These exercises require planning, time and practice. Children love to repeat over and over games that involve hiding, comparing, reciting rhymes and discovering their ability to separate and combine the pieces of plasticine. As the children learn to work with the plasticine with the teacher's support and encouragement, they discover the pleasure of producing shapes, expressing ideas and inventing.

During these games, the teacher should call upon his/her own imagination, as well as that of the children, while being attentive to suggestions for games that the children will undoubtedly come up with.

Clay and Self-Hardening Clay

Children like clay. It can be worked more easily, but it is more difficult to obtain results with it. Clay requires a certain knowledge of technique in order to shape it into a plaque or a dove, to add more or less water, to decorate it with barbotine (dry clay, preferably mixed with 1/3 vinegar to 2/3 water). By mixing only limited amounts of dry clay, wastage is avoided. Although it takes more time to learn how to work with clay, it is a good idea to provide the children with clay and to let them play with it as much as possible. Clay has energizing qualities that plasticine does not.

Self-hardening clay is a type of clay that dries without baking. It is quite difficult to shape, but can be handled easily and requires no water. When it dries in air it crumbles. Therefore, it is a good idea to let it dry slowly, covered during the first 48 hours, and then uncovered and away from any sources of heat.

Teachers should be aware that children cannot perform wonders with these materials. From time to time they will succeed in forming a kind of shape, but the emphasis of the activity should be on the process and the pleasure of doing rather than on the result.

ORGANIZATION

Above all, it is important for the teacher to have worked with the materials himself/herself several times. The teacher should be familiar with the texture of the different materials, tneir possibilities and limitations, as well as the stages of learning that each child needs to go through in coming to know them.

There should be enough clay or plasticine for each child. The children should not feel restricted, or be required to work in uncomfortable conditions, such as on a corner of a table.

It is preferable that each child have a board on which all manipulation activities can be done. These wooden boards (plywood about 6 mm thick and 350 mm long by 350 mm wide) make learning easier by delimiting a space which helps the child to look after his/her materials as well as those of others.

The children should have instruments for cutting, rolling or flattening the clay or plasticine. They should also be encouraged to add decorative or complementary elements to what they produce: pipe cleaners, toothpicks, and so on. Care should be taken at all times that no dangerous objects are handled by the children without the teacher's supervision, or hidden in the clay and forgotten - the consequences could be serious.

The children should carry out modelling activities in a group rather than alone because they tend to converse a great deal during this type of activity. It is a good idea for the teacher to observe and listen to the children. In this way, he/she will be in a better position to follow their development. Group projects come later, when the children have started to make larger shapes, to identify them and to add other elements to them. As with all other visual art activities, modelling is learned through doing. Children should routinely be given materials to handle and should be encouraged to experiment with these.

Paper

- A roll of paper from which the child can tear off different lengths (for large drawings and paintings, group activities, collections of individual work);
- Wallpaper in sheets or in rolls; various types of paper;
- Paper for finger painting;
- Poster paper, construction paper, tissue paper, tin foil.

Shredded Paper and Cut Paper

Children should learn to handle paper with care and respect. They should learn to recognize different textures and realize that paper comes in different thicknesses. Folding games help the children to become familiar with the thickness of various papers by providing the opportunity for them to compare, cut, shred, staple and so on. Construction paper could be used as a base sheet for collage. It is also important for children to learn that paper is precious and that it can be used for a variety of purposes.

Shredding paper requires that the child have a capacity for opposing hand movements, which in turn requires coordination. The child may have the tendency to pull on the paper to tear it and, by this very fact, he/she may crumple the paper and not pay attention to where it should be torn. The teacher could help the child to get the feel of the shredding movement by placing his/her hands on the child's. The teacher could also have the child practise shredding and crumpling gestures alternately in order to help the child better understand the movements.

Collage

Making glue with the children helps them to learn how to gauge proportions and recognize the proper consistency. For children of preschool age, using glue properly requires concentration, and this is difficult for them; they are inclined to spread a lot of glue everywhere. If the children are given opportunities to satisfy their need to play with glue and to explore and spread it over a large surface without worrying about the end product, they will eventually use it properly when they wish to represent a theme (personal or suggested) through collage.

When gluing, the children can place glue directly on the paper to be glued or on the paper which serves as the background. The latter method is easier for the five-year-old child. When the children spread the glue, they should have a clean surface in front of them so that the paper will not be coated with glue on both sides. The children should be given a sponge to help them to keep their area as well as their fingers clean. The background sheet should not be too large since most children do not concentrate long on this activity. The sheet could be pinned up on the bulletin board and the children could glue the cut or torn pieces of paper onto it.

Several sheets of coloured paper and paper cuttings can be placed in the centre of the table. The children can choose from among these at their ease. The paper should be varied, clean, attractive and of different textures. It is not a good idea to put out too many sheets of paper as they take up too much space and become wrinkled quickly.

All of these activities are very instructive and can be carried out in a fun atmosphere. They also create opportunities for the children to use their initiative and to explore.

Use of Scissors

To hold a pair of scissors in a vertical position and to open and close them rhythmically requires a degree of motor control that has not yet been attained by the preschool child. The teacher can help the child by occasionally performing the cutting movement with him/her. By placing his/her hand on the child's hand while he/she is cutting, the teacher will be able to feel exactly what the child is doing and therefore be in a better position to help.

Sometimes the child holds the scissors too loosely and at other times he/she holds them so rigidly that the tension prevents the opening and closing movement. It might be useful for the teacher to practice relaxation movements with the child -- movements such as shaking hands over the table, playing the piano, massaging a tense hand to restore flexibility, and so on.

The teacher could also make a point of re-positioning the child's hand that is holding the paper when it is too far from the portion of the paper the child wishes to cut and, by this very fact, does not fulfill its function of holding the sheet firmly in place. It is also important to give the child a good pair of scissors with which to work. Very often, it is the inadequacy of the scissors which causes the children to become impatient.

During a game or an individual session with the child, the teacher could have him/her outline a shape or make a line and then cut along the line with his/her scissors. Thus, the child learns to establish the relationship between the cutting line and the movement of the scissors.

ORGANIZATION

The teacher may find the following suggestions useful:

- Provide good scissors and ensure that they cut properly.
- Provide coloured sheets of paper of different thicknesses and sizes. Know how to use these sheets for bases or grounds, folding, cutting constructing, etc. Make them readily available to the child.
- Keep handy a box of scraps from paper which has already been used by the children, keep this box clean, and from time to time discard those pieces that are no longer useful.
- Get the children used to keeping the tables clean; to do this, give them moist sponges and demonstrate how they should be used.

Exercises

- Tearing off strips of newspaper of different lengths and widths, etc. Newspaper can be used for crumpling, cutting, shaping or modelling;
- Outlining shapes with a wide felt pen and cutting out these shapes. The children themselves could find shapes to outline. Combining similar and different shapes; alternating shapes, colours, and sizes, and gluing these onto a large sheet, etc.;
- Cutting and gluing coloured pieces of paper to make checkerboards; pieces can be made out of plasticine;
- Cutting pictures out of magazines, and gluing them onto a background sheet;
- Making up short stories about these pictures.

Points to Observe

During Cutting Activities

Observe how the child holds the sheet of paper:

- With a firm hand or loosely?
- Far from the scissors when cutting?
- Is the child's body contorted when shredding or cutting paper?
- Does the child hold the scissors properly?
- When cutting, does the child keep his/her elbow close to, or far from, his/her body?
- Does the child hunch his/her shoulders? (a sign of tension)

During Paper-Shredding Activities

- Does the child know how to tear paper? Does he/she tear just anywhere on the sheet? In a haphazard way?
- How is the child's body positioned when he/she is tearing paper?
- Does the child use the pieces he/she tears or does he/she take pleasure in just tearing the paper?
- Does the child take the time to choose specific colours to make the collage? Is the child attempting to make a shape? Is he/she successful?
- Does the child try to arrange one shape in relation to another?

In short, to facilitate collage, modelling and assembly activities, the work area should be well-equipped and the materials attractive and abundant.

It is important that the boxes or shelves containing the materials be in good order. Items that are not in good condition or do not attract to the children's interest should be discarded regularly.

Large quantities of materials on the tables tend to annoy children who need space to work. They wish to handle, construct, invent and experiment. It is often in seeing the materials and in handling them that the child discovers what he/she would like to do and begins the tranformation activity. It is a good idea to present children with new materials during the year. This has the effect of reviving interest in the activities and of generating the desire to create. Below is a basic list of materials that can be used. The list can be added to, depending on the teacher's personal preferences.

Materials That Can Be Used in Transformation Activities:

felt, fabric, wool;
various grains, pasta, rice, split peas;
buttons, shells, small objects such as paper clips, nails, etc.;
straws, pipe cleaners, tongue depressors, stir sticks;
cotton (wool), Q-tips;
boxes of all sizes, yogurt containers;
stiff electrical wire, cardboard cylinders of all sizes, round wooden rods;
ribbon (straight and curly);
clothespins;
pieces of styrofoam;
thread and string of all colours and of different thicknesses;
corrugated cardboard,
corks,
objects that produce sounds: small bells, metal plaques, sleigh bells;
starch-based glue (wallpaper glue) or cellulose-based glue (art paste);
white liquid glue;
rubberized ribbon;
scissors and staplers.

[Refer to the General Guide for Interpreting and Implementing the Curriculum for Preschool Education (16-1081A) and Guide d'Aménagement des maternelles (27-1666).]

4.3 Planning the Timetable

Owing to the open and comprehensive nature of the art activities and to the predominant role of games at the preschool level, the activities should be scheduled according to a flexible timetable. It is possible that a routine activity such as snacktime will give rise to an artistic activity or that two workshop activities will be combined for the purpose of carrying out projects. It is up to the teacher to ensure that the children have enough time for the perception, expression, response and evaluation stages of the activity (refer to the General Guide for Interpreting and Implementing the Curriculum for Preschool Education (16-1081A), pp. 43-48). In this spirit, artistic activities are as likely to take place during break time and scheduled time as during free time.

ARTISTIC ACTIVITIES IN EVERYDAY LIFE

- Bank of Integrated Activities

[illegible]

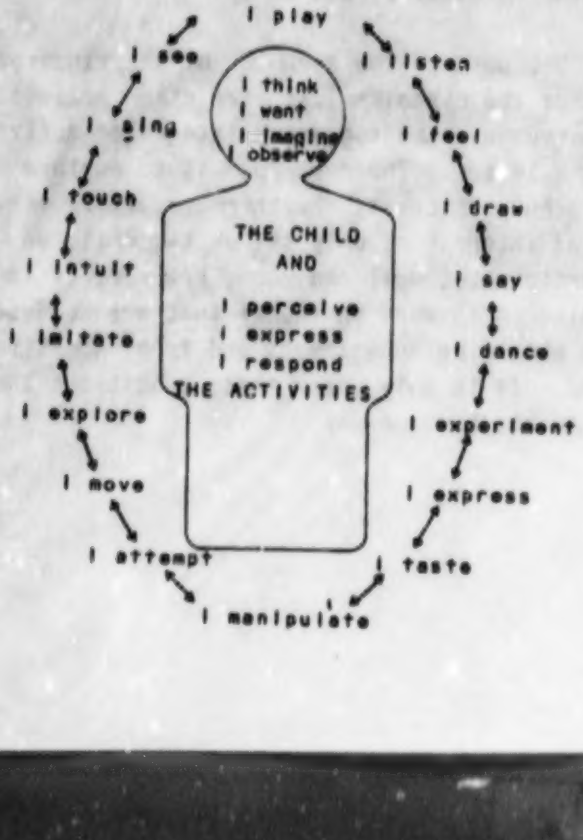
[illegible]

[illegible]

It is obvious, even without the preceding pages, that each of the artistic activities in the preschool curriculum involves a specific language that can stand alone, whether it be music, dance, visual art or drama. It is also obvious that each language can be enriched by another language: a dance accompanied by music, a rhyme acted out, finger painting used to depict a story, and so on. All of these activities can, in fact, be carried out simultaneously, in the same class and on a single theme.

The teacher who is aware of the children's ways of functioning (see the table below), of their need to play and to be active, of their tendency to be interested in several things at once, should favour an integrated teaching approach. For instance, the fact that the children can express themselves in different ways on the same theme helps them to clarify their thinking, behaviours, and experiences, and engages them progressively in a process of synthesis through diversity. In the first part of the figure "The Child and the Teacher in the Artistic Process" it is possible to note that the child's world is a kaleidoscope within which the child seeks unity and harmony. The teacher's role is to integrate, that is, to help the child combine the different parts into a whole which is perfectly unified.

TABLE 7
The Child and Integrated Activities



With the preschool instructional approach, the teacher integrates activities by taking advantage of "individual and/or group events as they occur in the classroom rather than by doing exercises or lessons" (General Guide for Interpreting and Implementing the Curriculum for Preschool Education, 1982, 16-1081A, Notes to the Teacher, p. 33). This requires an ability on the part of the teacher to pick up on motivational cues such as a child's comments, a specific situation, a particular attitude, or a certain behaviour. The teacher should be prepared to use any pretext to incorporate artistic activities, and this presupposes flexibility, readiness and competence in facing the unexpected. This is the formidable challenge facing teachers daily.

NOTES TO THE TEACHER

How to Read the Activities

Each activity described in the following pages has been drawn from children's experiences. Once a transformation technique has been suggested by the teacher, the whole class does not necessarily carry out this activity all together. Some of the children can do mime, others can draw, while still others can do something that is totally unrelated to the subject. For example, during the sun activity, inspired by something Nathalie said, certain children are busy doing a personal project such as looking at pictures in a history book, others are doing imitations, and so on.

All of these things are part of the dynamics of the kindergarten. Artistic activities are part of the dynamics just like other activities, as shown in the table on the next page. The suggested integrated activities do not have to be followed to the letter. Their purpose is to explore the different ways of tapping the children's interest. Furthermore, it is very likely that such activities will be of interest to only one or two children. If all of the children wish to participate, well and good; however, it is important not to force all of the children to work on themes that are suggested by the teacher. Artistic activities should be spontaneous and free, sometimes done alone and sometimes in a group. It is only under these conditions that each child will be able to develop in his/her own way.

Thus, the activity bank is not necessarily usable or transposable as is; it presents motivational elements intended to give rise to ideas and is therefore suggestive in nature. Teachers should use it as a source of reflection and stimulation in preparing their strategies with regard to the children, while at the same time including their personal experience and taking into account the developmental level of their particular group.

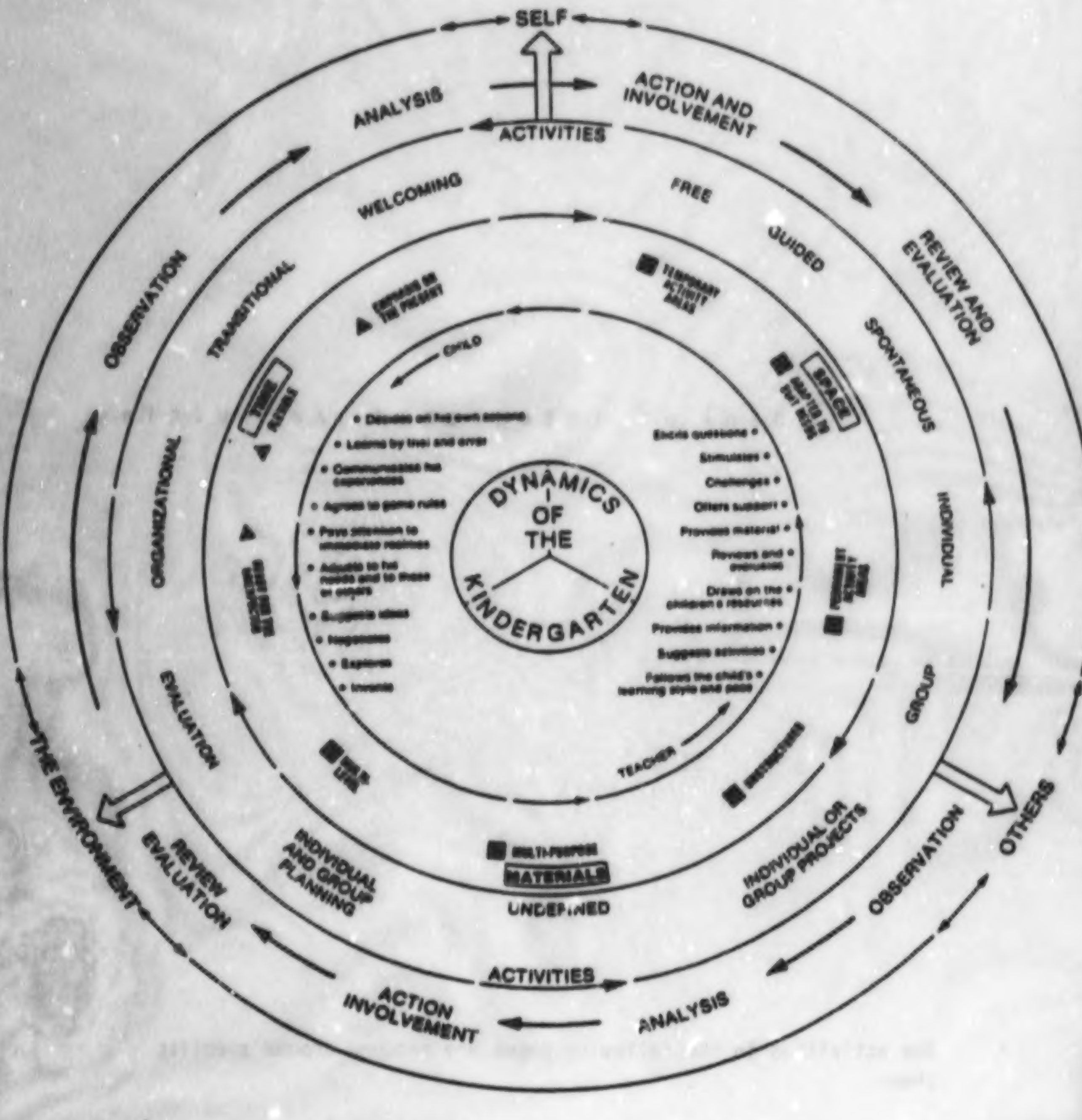
Bank of Integrated Activities*

---

* The activities in the following pages are grouped around specific themes.

TABLE 8

The Dynamics of the Kindergarten



Taken from the General Guide for Interpreting and Implementing the Curriculum for Preschool Education, M.E.Q., 16-1081A, p. 228.

THE SUN

"I drew lots of suns . . .
so it would be warmer!"
Nathalie (5 years 2 months)

Notes to the Teacher

Talking about the sun, drawing and painting suns, is to share warmth and to enter into the cosmic universe which fascinates children. The sun is the most beautiful star, the one which gives us light. The sun has an important symbolic value. In their drawings children tend to personify the sun. For them, it is a living being and they invest it with a lot of power.

During the year many occasions arise which favour "sun" activities. Nice weather, springtime, the lengthening or shortening of daylight, planned sunny-day outings, etc. Almost anything can lead to discussions on this luminous body which is a source of warmth and well-being.

Activities

Points to Observe

Motivational Elements:
- air and wind
- the planets
- birds
- clouds
- rainbows
- kites
- airplanes, etc.

Allow the children to verbalize what they feel and know about the sun.	In a group, the children could examine the different suns they have drawn and identify those that are similar and those that are different. Is it possible to draw different types of suns?	Different children often draw the same type of sun repeatedly. Can they recognize who made a particular sun?
Allow the children to choose their own colours. A sun does not necessarily have to be yellow. Leave room for poetry and the unexpected	Each child could be asked to choose a sheet of white or coloured paper, to use wax crayons or pastels of his/her own choosing, and to draw suns of all sizes, with rays of different lengths.	This activity can be accompanied by a piece of instrumental music that the children gradually learn to associate with the sun and which becomes the "sun music."
Leave the children free to choose their own way of making a sun. There are no restrictions	Using sponges the children could make suns on a sheet of white or coloured paper. When the work is finished the various sun drawings could be exhibited and the observations discussed. Are there suns which are different from others? Which? Why? Variation: On another occasion the children could draw or paint one of the following themes: "The Sun and I," "The sun is shining while I am playing," "The sun, the clouds, and the birds," etc.	Listening to this music gives rise to images evoking the sun and warmth, and awakens the children's desire to express themselves.

A drawing of the sun makes a beautiful gift.	The children could draw suns with finger-paints. The resulting drawing could then be photocopied.	Do the children enjoy finger-painting? Do some children refuse to do it? Why?
Can some children make suns out of plasticine?	A circle could be drawn and cut out of a piece of construction paper; this circle could be glued onto another sheet, and rays made from cut-out paper or added with a felt pen.	
	Five or six children could cover a large sheet of white paper with paint to form a sky background. When the paint is dry, the children could decide what they want to put in the sky: a sun, moon, stars, airplanes, birds, etc.	Are there some children who never participate in group activities? Why?
N.B. A sun can be accompanied by a moon and stars. There could also be several suns. The purpose of this activity is to have the children participate without, however, expecting them to draw realistic images.	Ground paper could be chosen by the children: as a background serving as the sky. Two 45"x 60" sheets could be combined to provide enough space for about 6 children to create. On this sheet cut out (or torn) coloured paper could be placed to represent the planets, clouds, birds, kites, balloons, the sun, etc.	Are there certain children who assume the role of leader during team activities?

	Variations: Each child could draw a sun on a large sheet. "Friends" of the sun, such as butterflies, flowers, and clouds could be drawn around the sun. This activity can also be done by cutting out of magazines pictures of objects and animals that like the sun. These can be placed around the sun.	
In order to encourage the children to enjoy inventing phrases to say to the sun, the teacher could himself/herself make up a few very simple ones that he/she has the puppets say, that he/she sings in different tones, or that he/she recites on a sunny day, etc. Playing with words, voice and gestures is a means of capturing the interest of the child and of giving him/her the taste to do these things.	The teacher could ask the children to explain what each "friend" of the sun wants to say to it: "What does the tree or flower say to the sun?" The children come up with words that the teacher puts together. The teacher could use these words to make short poems about the sun: for example, that the sun is beautiful, that it is hot, that it is hidden by clouds, etc. The teacher could take up the children's phrases again one day when reviewing their artwork or on a sunny day.	A song could be composed for the sun or a sun dance invented.

Children tire easily when crumpling paper. Care should be taken that the surface to be covered is not too large.	A sun with rays could be drawn on a cardboard base, and each child asked to help make a sun out of crumpled paper. This can be done in groups of 4 or 5 children. They can decide whether to alternate coloured papers or place them in a spiral. Each group shows its sun to the other groups.	
	The children should be taken outside in the sun as much as possible for relaxation and leisure activities. If this is not possible, a relaxed atmosphere should be created in the classroom with the help of "sunny music." The teacher can also help the children to become aware of their bodies and to relax.	Which children need special assistance to help them relax?
What would happen if there was no sun?	"I am the sun, I send out my rays." Standing or lying on the floor, the children could move their stretched arms slowly and continuously at first, and then more mechanically: the arms are raised above the head, and then lowered slowly with precise and jerky movements to their sides.	

	This movement is repeated in the opposite direction. The game should be accompanied by a precise rhythm made with a whistle or a tambourine.	
Give the child the opportunity to choose his/her own materials.		Other aspects of nature can easily be introduced during "sun" activities and these can in turn become motivational elements for additional activities: water which sparkles in the sun, warms up in the sun, evaporates in the sun; water and sun, dry earth and sun, wind and sun, fiery sun, forest fire, etc.
This can be either a group (large or small) or individual project.	The children could make up a story and present it in the form of a book, a skit, mime, puppet show or a mockup made out of plasticine, etc.	Stories could be told of warm countries (for example, the sun shines all the time, the heat is intense, winter never comes) to spark images that the children might like to express.

AN EVENT - THE FIRST SNOWFALL!

Exploring the seasons with the children is a means of making them aware of the weather and of time passing. It is also a way of enabling them to situate themselves in time.

Notes to the Teacher	Activities	Points to Observe
Ask the children what colours winter makes them think of.	Each season has its own specific play of colours. Winter landscapes are predominantly white, grey and black. These are colours children seldom use. The teacher can therefore suggest that the children play with these three colours.	
	The children could be given white and black paints and encouraged to mix them and compare the different shades of grey obtained.	Do the children enjoy mixing colours?
	In groups of 4 or 5, the children could use the pots of white and black paint.	
	On a large sheet place on the floor, they could experiment with colour by using sponges.	

Allow the children to experiment with the colours and practice certain gestures before asking them to represent a particular theme (personal or suggested by the teacher).	The children observe that by using two colours they can obtain a third, very different one. Together, the class could search for things that can be grey, black and white (tree trunks, house roofs, clouds) in colour.	What are the children's reactions when they obtain a colour that is different from those used?
	Observe the weather with the children. Identify what they see: it is snowing a little, a lot, large flakes, and so on. The snow is driven by the wind, it obstructs vision; one cannot see far, etc. Talk with the children about places where snow is found: on the street, the roofs of houses, hats, etc.	
What does a snowflake make you think of? Can snow be used for modelling? What games can be played with snow? Do you know any songs about snow?	Snow clings to trees, it blocks entrances to doors, it covers cars, it can be made into a snowman, it can be piled up in the yard and used as a slide.	Do some of the children imagine more original places?
	If they wish, the children could draw one of the situations described above, draw each other playing in the snow or act out the scene.	

Black construction paper provides a good background for white tempera.

Coloured paper will set off the child's winter drawing to advantage.

The children could be asked how they would draw snow. They could try to come up with suggestions for keeping warm: covering themselves, dressing properly, building a fire, staying close to a source of heat. Then they could think of ways of warming up when they are very cold: running, jumping, blowing on the hands, stamping the feet, doing physical exercises.

The children could then be asked to use their bodies to express ways they have found to keep warm.

Often, it is the extremities of the body such as the hands and feet that get very cold. They can be warmed by massaging them. Massage activities are a good way of helping the children learn the names of the different parts of the body: the toes, the heels, the soles of the feet, the ankles, etc.

The teacher could take this opportunity to point out to the children different ways of walking: on tiptoes, on the heels, backwards.

It is difficult to walk on frozen feet: ask the children to imitate walking with scrunched up toes. Ask them why it is difficult to talk with a frozen mouth. Suggest to the children that the muscles around their mouth are frozen and that they must be warmed. Ask them to push their lips out from their faces until they can see them. This exercise should be done several times. It requires concentration and amuses the children because of the funny faces that are produced; it also fosters facial expressiveness.

The children can then practice their pronunciation by reciting tongue twisters:

"Double bubble gum bubbles double," or "Peter Piper picked a peck of pickled peppers."

Ref: A Twister of Twists A Tangler of Tongues by A. Schwartz (New York: J.B. Lippincott Co., 1972).

Do certain children experience difficulties in pronunciation?

Can other things be built with snow? How would you go about it?

These tongue twisters can easily be accompanied by rhythmic gestures such as hand clapping.

Winter is a good time to listen to silence. Falling snow does not make any noise, while rain is noisy.

Have the children make a snowman either individually or as a group. The snowman can be individualized with coloured cardboard buttons and a decorated cardboard hat. The children can then imitate the snowman, give it a name, and try to imagine what the snowman will do during the night: he will go on a long walk looking for other snowmen. How will he travel? By train? Will he melt? Etc.

Ask the children a question such as "If you were Jack-Frost, what patterns would you paint on windows?" The children could make up a story in response to the question.

Follow-up: ice/water activity; snow melting.

The sound of rain falling on objects.

A WINDY DAY

"This fine morning, a strong wind has broken some branches
and they have fallen to the ground. Everyone is sad
because the tree has lost its branches."

Notes to the Teacher	Activities	Points to Observe
The tree is a rich source of symbolism. It combines all of the elements of nature: water that circulates in its sap, earth that nourishes the tree through the roots, air that nourishes the leaves and the fire that is produced by rubbing two pieces of wood together. The tree is a symbol of the concept of vertical. Although rooted to the soil, its crown is in the air and its branches reach skyward. Its branches, leaves and fruit, its hidden but vital sap, its soothing shade all make it an object of reverie. All children dream of one day hiding in a tree, of building a treehouse, of making it a hideaway for daydreaming. As early as kindergarten the child starts to draw trees.		Tree-related vocabulary: trunk, branches, leaves, roots, buds or blossoms, pine needles, etc.
		The parts of a tree that can be seen and those that cannot be seen are named: the sap, roots, little insects that live in trees, etc.
	The children could be asked: Have you ever heard the sound of the wind in the trees? Can you imitate it?	

The children should be taken outdoors as often as possible to look at the trees. Five-year-old children cannot observe for long periods of time; however, there are ways of sensitizing them to this important element in nature. A story told at the foot of a tree; gathering leaves from the ground and identifying the trees they come from; touching bark and examining its texture, colour, etc. are all ways of making children aware of trees. A few short observations repeated several times will help the children to discover new aspects of trees, to like them better, and, by this very fact, to respect them more.

The teacher could listen to the children's comments during these outings, and make a mental note of them and use them in future workshop activities.

Together, the class and the teacher could "adopt" a tree that is located near the school. The type of tree could be identified: (maple, oak, etc.), and it could be given a name. The class could then make a point of observing this tree change with each season.

The children could be asked: What does a tree make you think of? What does it make you think of when it sheds all its leaves?

Children like to climb trees. Ask them which animals are capable of climbing trees.

A walk in the woods gives the children an opportunity to gather many objects. Some of these objects come from trees: acorns, pine needles, pieces of bark, broken branches with leaves, etc.

Direct the children's attention to everything that belongs to or lives in the trees, and which cannot be seen: underground roots, worms and little creatures that live in the bark, mosquitoes hidden in the leaves, etc.

Some ideas that could spark interest and motivate activities include:

- Some trees change with the seasons; other trees, such as fir trees, remain green. Fir trees, like pine and spruce trees, are conifers. The children can be asked to name fruit trees that are familiar to them as well as decorative trees sometimes found near homes.

Do some children find things more easily than others?

Trees are living things and therefore they need nourishment. Discuss where trees get their food. Point out that they also need water and sunlight.

Many points could be discussed: Why do trees create shade? Why do they sometimes crack? How do trees provide shelter? Birds perch on tree branches; do they always live in trees?

Ask if anybody has ever seen a dead tree or a floating tree.

Ask if there are things in the classroom that are made from trees (pencils, tables, chairs, paper).

The teacher could ask the children to use appropriate gestures to illustrate what they are saying.

If they like, the children could make a tree out of plasticine. The class discuss the size and type of tree that will be made beforehand: are they to make trees or shrubs, new fragile saplings, or tall, sturdy trees? Does a conifer have branches? Does a fir tree, for example, have branches? Does a

Do the children express themselves with gestures?

Questions: How can you make a tree? With which materials? How would you go about it?

fruit tree? All of these things can be discussed during the activity. Help the children to imagine that all the trees could then be placed on a large board covered with coloured paper. Together these trees form a forest with small underbrush; ask if the trees are too close together, if their roots hurt each other, if they get tangled, if their branches create shade, and if leaves can be added to the branches and how. Suggest that the children glue on a few pieces of green paper to represent the greenery.

Remind the children that animals live in their plasticine underbrush or forest. Can the children identify them (birds, squirrels, cats, small creatures)?

Ask the children if they can name the trees' friends, how birds live in trees, if all nests are made with the same materials. During the activity the class could listen to a recording of birdsongs.

Which child finds new ways of putting leaves on branches?

Can the children represent roots that are tangled? How?

Can the children idenfity trees on their own?

	Another activity: The children could take a walk in the forest. They could make plasticine figures that are standing, sitting, leaning on trees, climbing in trees, etc.	Which children are capable of modelling a figure?
The teacher should be attentive to the less "verbal" children and try to find out their reactions and their opinions, too.	The class could discuss a classmate's drawings or paintings in which trees appear. How can the trees be described? Are they different? Similar? Leafy? What season is depicted? Suggest that 5 or 6 children work together to draw a tree on one large sheet of paper.	Are all the children interested in this type of responding? If not, who is interested?
	Materials: Wax crayons, dry pastels. A large sheet of paper could be placed on the floor and the children asked to decide on the size of the tree they are going to draw. First, they could draw a trunk; then each child could draw branches and leaves on the branches. They should decide whether to draw the tree's roots.	

Flowers, birds and clouds, among other things, could also be drawn around the trees. This group drawing can be put up on the wall for a few days; it can also be used to initiate another activity.

Ask the children to think of ways in which the wind affects the trees: it caresses the leaves, shakes the branches, makes noise, breaks branches, causes the branches to strike against each other, etc. The group could come up with a nursery rhyme, using the onomatopoeic sounds they have thought up, e.g. leaves rustling (frfrfrfr); the dry cracking of branches (crack, crick, crack). The children could imitate the motion of the branches twisting and bending in the wind while reciting the rhyme.

Children like to pick autumn leaves. The teacher could turn this into a game: the children gather leaves and then put similar leaves together.

The children could play at being a tree that stands tall and reaches towards the sky.

During a walk, the children could match the leaves they find with their respective trees. The leaves could be put between the pages of a book so that they will dry flat. In winter, the teacher could present the dried leaves to the children. The children could study the colours of the leaves, and think back on the walks taken in the autumn. The teacher could suggest an activity that revolves around winter trees, and set the stage by bringing up certain points: winter trees are bare so their branches are more apparent. Some of the trees are still green. Which ones? These are the conifers, such as Christmas trees. Can a tree in winter be drawn or painted? Are there nests in trees in wintertime? Why not? Where are the birds? Have they all flown away? Does the snow stick to the trees if the wind is blowing, if it's raining? The snow freezes, it forms

Ask such questions as: Do you know a song about trees? Would you like to make one up?

Ask the children if they can imitate the motion of wind in the trees. One child can be the wind and, depending on which side the wind is blowing on, the other children could imitate trees that are bent over by the wind.

icicles. Icicles sparkle and glisten in the sunlight. They also glisten when the moon is very bright.

The children could all make a large tree out of cut paper, and add lots of branches to it. They could then add icicles made out of torn paper to the branches. The icicles could be made out of different colours.

The tree will likely be a marvellous display of colour. The teacher could tell a story about trees and have the children guess or make up the ending, etc.

Teachers should take the time to explain to the children what an oak tree is, what an owl is. Point out the difference in size: the large oak tree and the tiny bird. How do they communicate? This inspires dreams, awareness of the infinitely large and the infinitely small.

Recite a nursery rhyme which can be accompanied by rhythmic gestures and musical instruments.

Suggestion:
In an oak there liv'd an owl,
Frisky, whisky, wheedle!
She thought herself a clever fowl,
Fiddle, faddle, feedle!
Her face alone her wisdom shew,
Frisky, whisky, wheedle!
For all she said was: Whit to whoo!
Fiddle, faddle, feedle!

The same can be done with a rhyme made up by the children.

This rhyme can easily be accompanied by a musical instrument. This activity can be carried out in different ways. For example: the children say the refrain, the teacher the rest of the lines; one group says the lines, the other, the refrain; the teacher recites the lines and two different choruses recite the two different refrains.

The teacher could ask the children to make dancing movements while speaking. The teacher says the lines and at each refrain the students dance, for example: all the children could stand in pairs and hold each other by the arm.

In the first line of the chorus they could turn to one side on tiptoe. In the second line they could turn to the other side, always on tiptoe (lightly and with agility). The children could invent movements.

Another nursery rhyme about birds and trees with a refrain that lends itself to movement activities is:

"There were two wrens
upon a tree,
Whistle and I'll come to
thee.
Another came, and there
were three,
Whistle and I'll come to
thee.
Another came, and there
were four,
You needn't whistle
anymore,
For being frightened,
off they flew,
And there are none to
show to you."

In this activity, the children's interest may focus on the wind. It is important to observe their interests carefully, as well as their emotions.

THE WORLD OF CATS

A small stray cat enters the school through a door that has been left open. The cat is brought into the classroom.

OR

A child says: "I have a cat at home, you know!"

Notes to the Teacher	Activities	Points to Observe
Children are generally fond of animals, especially cats and dogs, and although they are sometimes afraid of these animals, they are also fascinated by them. In kindergarten, there are many occasions during the school year when the subject of domestic pets comes up. Teachers could take these opportunities to carry out one or another of the following activities, transform them if need be and adapt them to the needs of the group. In these activities an attempt is made to integrate science, language, and motor skills with the arts. Some of the activities foster socialization and group games; others call upon more specific knowledge	As often as possible, the children should be taken to visit pet stores, a friend who has cats or a dog, or even a farm of domestic animals.	

in an attempt to open the children to new areas of learning, while not neglecting the "expression-communication" aspect favoured by the various artistic languages.

Present a few pictures to the children and give them time to observe and respond. They themselves will discover similarities and differences.

At the beginning of the year, check if any children are allergic to animals.

Spend some time with the class observing cats; or set aside an observation period to look at pictures of cats that the children have brought from home or that you have found.

During this period, the children could be asked to describe what they see: long cats, big cats, short-tailed cats, long-haired cats, and so on.

Point out the different features of a cat: its whiskers, eyes that see in the night, agility, balance, etc.

The children could all draw cats or make cats out of plasticine.

Each child should be given a sufficient amount of plasticine to complete a cat of the size he/she wishes.

Encourage the children to come up with suggestions; this could help to make each production an original one.

This would result in a large "family" of cats. The teacher could help the children in this activity by reminding them that a cat has a head, a body, four legs and a tail. He/she could then suggest that the children add the ears and the eyes to the head, as well as whiskers, which do not have to be of plasticine (i.e they could be made of pipe cleaners, toothpicks).

On another day, the children could work on shelters, huts, or houses for their cat, using boxes, fabric, cardboard, etc.

Once the cats have been made, the children could put them together by family. The following type of questions could be asked: Who has made male cats? Father cats? Can the cats be placed somewhere they like to be? What types of places (a tree, a large pillow, a basket)?

Are any original suggestions put forward? Who makes them?

Do the children who are experiencing difficulty ask for help?

The pictures could also serve to give the children some ideas. They could be asked how a typical family of cats behaves or where they meet other animals.

Cats like to meow. Ask the children when cats meow (when they are hungry, to call to another cat) and how they meow. The children could make different meowing sounds. The whole class could meow in the same way; then together, but in different ways: soft short meows, long plaintive meows. Meowing sounds can be low or shrill, soft or loud.

This type of activity is carried out step by step and can last more or less time, depending on the interest shown by the children. An activity could arouse very little interest the first time it is introduced but prove to be very amusing the next.

What physical stances do the children adopt when they imitate cats meowing?

A chorus of meows could be formed in answer to another chorus, or, one child could meow and the chorus answer. The children could try meowing in different tempos: two short meows, and one long meow, repeated two or three times.

	The teacher could suggest that the children draw an animal or draw themselves with an animal.	
Help the children to avoid making value judgements.	Each drawing could be viewed by the whole group, and projects started.	
	The children could look for pictures in magazines, cut them out and glue them; they could then try to identify them and group them by family. The family of creepy-crawlers, the family of felines, the family of winged beasts, etc.	
	Each child could be asked to select from a box prepared for this purpose the picture of an animal whose movements he/she will imitate. The other children must identify the animal being imitated.	Does the child take pleasure in imitating the selected animal? Is he/she curious to know how the animal he/she has chosen moves?

How would cats behave on another planet?	The children could identify, name and imitate the movements of a cat: meowing, lapping milk, licking its fur, purring with pleasure, scratching in anger, retracting its claws, climbing trees, walking along a fence top, jumping with agility without making noise, letting out its claws, stalking noiselessly to catch a mouse, standing still and alert to pounce on a bird, opening its eyes wide to see better in the dark, narrowing its eyes into slits to see what's going on, squinting its eyes in the sun, stretching, arching its back, swaying its back, tensing or relaxing its back legs, etc.	
	The children could try to imagine that they are stroking a cat, a male cat, a big cat; first, in the same direction as the fur grows and then against it. They could imagine that the cat is climbing up on their shoulders and then onto their head; that it is	Do certain children make personal comments on the imaginary cats?

going down their back and returning to their arms; that they are stroking the cat again and placing it on their laps. The imaginary cat could be given a name and the children asked to say what colour its fur is.

Compare the meowing of cats with the growling or barking of dogs. Some of the children could be cats and some of them could be dogs - they communicate. They could pretend to be angry (meowing and barking in succession), happy to see each other, or soft and tender with each other. They could be afraid or angry cats extending their claws. Ask them what an angry dog does (if it is free; if it is tied up)?

Tell them that a cat that is afraid fluffs up its tail, and ask what a dog that is afraid does. (It growls.)

All of these emotions can be explored in an amusing way and the children given the opportunity to express their feelings. During the activities, various types of "responding" may become apparent. The teacher should be attentive to these.

Kittens love to play. The teacher could suggest that the children make toys which might amuse the kittens. Materials: aluminum paper, string, cord, wool, newspaper, adhesive tape, etc.

When the toys have been completed they could be viewed by the whole group. The children could be asked which toy they think is most likely to be pleasing to cats and why.

Remind them that toys which roll, that make noise, that are not too large, that can be made to move - all these can be given to a cat. Ask them which one is best. Remind them that an older cat plays less than a kitten. Ask if all animals like to play.

Tell them that, like children, cats and dogs have different moods. Sometimes they like being caressed, and at other times they like to be independent and don't like to be touched.

The children have most likely observed the behaviour of their favourite animals. They could be asked to talk about their different types of moods: calm, excited, sly, frightened. Bring up the topic of wild cats. Other felines could also be talked about, pictures shown, stories told, cats imitated, etc.

Certain children have had bad experiences such as losing a cat, a dog, etc. It is important that they be given a chance to express their feelings on the subject. They have perhaps already shown how they feel in a drawing, a painting, etc.

The class could also talk about animal lovers. For example, older people often like cats because they make good companions. The discussion could turn from cats' friends to the enemies which the cats make: birds, mice, field mice, etc.

Other points could be brought up: cats like to eat well, what do they eat? They like to drink and sleep; where do they sleep? In a basket, on a pillow, on the floor, underneath verandahs? How do they position themselves to sleep? In a ball, well stretched out, very relaxed, on their backs, on their bellies? Remind them that children take up positions like cats, like kittens with their mothers, very close together.

The children could be asked to form families of cats, a few children in each group: a father cat, a mother cat, and kittens. They could choose a name for themselves. Each name should be memorized by the others and the children call each other by their cat name throughout the activity or during snack time. The teacher could write the child's cat name next to the child's drawing of a cat; the child could wear this name, either on a headband of his/her making or on a sign on his/her back. The names of cats that resemble each other could be grouped together, and the children asked to vote for the cat they find the most amusing, the shortest, the longest. They could decide on which names are feminine and which are masculine.

Which children come up with original names? Do the children accept that a peer's cat name is in the limelight?

The teacher could then suggest that the children make cat ears and whiskers. On a sheet of construction paper, the children could draw two ears and cut them out. Then they could cut out a band of construction paper or light cardboard to use as a headband (it should go around their head). The ears could be stapled to the headband. The ears and whiskers should be exaggerated in length so that the child can see the effects clearly on the screen. The whiskers (about six full-length pipe cleaners) could then be stapled to the headband horizontally, three on each side. They should extend well beyond the child's head. The child should place the headband on his/her head and the teacher attach it by means of adhesive tape. The child could then play the part of a cat in front of the screen.

Cat and Mouse Game

	The children could be asked to form a circle, and one child to play the part of the cat, and another, the part of the mouse. The rest of the group could be given the responsibility of protecting the mouse. When the game starts, the mouse is in the centre, and the cat is outside the circle. When the cat tries to enter the circle, the chidren try to prevent it by pulling in their elbows and swaying from side to side in such a way as to block the cat's entrance. The cat must find a way of catching the mouse; when the cat touches the mouse, another mouse takes its place and is chased by another cat.	Enough space should be provided for this activity to avoid accidents.

Nursery Rhymes

The children can make up the story or song.	"Six little mice sat down to spin, Pussy passed by, and she peeped in. What are you doing, my little men? We're weaving shirts for gentlemen.	Which children are capable of making up rhymes?

Can I come in and cut
off your threads?
No, no, Mistress Pussy,
you'll cut off our
heads."

The following rhyme could be learned and then mimed. Some of the children could play the kittens, others could play the mother. All the children make meowing sounds at the end of the rhyme.

"Three little kittens
they lost their
mittens,
And they began to cry,
Oh, mother dear, we
sadly fear
That we have lost our
mittens.
What! lost your mittens,
you naughty kittens!
Then you shall have no
pie.
Mee-ow, mee-ow, mee-ow.
No, you shall have no
pie.

The three little kittens
they found their
mittens,
And they began to cry,
Oh, mother dear, see
here, see here,
For we have found our
mittens.

Put on your mittens, you
silly kittens,
And you shall have some
pie.
Purr-r, purr-r, purr-r,
Oh, let us have some
pie.

The three little kittens
put on their mittens,
And soon ate up the pie;
Oh, mother dear, we
greatly fear
That we have soiled our
mittens.
What! soiled your
mittens you naughty
kittens!
And they began to sigh,
Mee-ow, mee-ow, mee-ow,
Then they began to sigh.

The three little
kittens, they washed
their mittens,
And hung them out to
dry;
Oh! mother dear, do you
not hear
That we have washed our
mittens?
What! washed your
mittens, then you're
good kittens,
But I smell a rat close
by.
Mee-ow, mee-ow, mee-ow,
We smell a rat close
by."

(Ref.: Mother Goose,
Nursery Rhymes)

BEAUTIFUL IMAGES

"My head is
full of pictures.",
Melissa (5 years 3 months)

Notes to the Teacher	Activities	Points to Observe
	Help the children to relax. Awaken in them the pleasure of relaxation. Nurture their imagination. Help them to experience sensations which will give rise to "beautiful images."	
	The children could be asked to lie down on the floor. A peaceful classroom atmosphere should lead them to shut their eyes and escape into a world of dreams, a world of "beautiful images."	Do the children relax easily? Do they shut their eyes in a relaxed way?
This game requires a certain ritual: music, soft voice, calm, etc.	Soft music can provide a background for the voice of the teacher, who slowly describes a "beautiful image": a ray of sunlight in a dark forest, filtering through the dense foliage.	

The teacher lets 5 to 10 seconds elapse before describing another image.

About five images can be described in this way.

Repetition of this game during the year fosters attentive listening in the child, makes the child aware of his/her mental images, sensitizes him/her to poetry, to the sound of words, as well as to the beauty of the spoken language.

When the children are used to these periods of relaxation and dreams, the number of images can be increased.

The teacher should be aware of the group's attention span and conduct the game accordingly.

The teacher could find poetic phrases with words that are familiar to the children or that are at least likely to arouse sensory images in them. Little by little the vocabulary can be made more elaborate and can even include words that are not known to the children, such as: gushing water, the silvery beams, etc.

Word of caution: To carry out this relaxation activity systematically would be to destroy the poetry of the game. This activity should be carried out only occasionally to help the child develop his/her thoughts, be in touch with different sensations and name them.

Let children explore their dream. The discussion helps the children to focus on their inner images during the activity and even to make up new ones.

After this kind of relaxation period, the children could on occasion be invited to draw or paint an image that they have envisioned during the relaxation period or any other image that has occurred to them.

During a discussion, the teacher could question the children on a "beautiful image" that he/she has already mentioned during the relaxation period, for example, "the cat sleeping on the red velvet cushion": What colour was the sleeping cat? Where was the cushion placed? What position was the cat in? The children could act out the cat's position. If the cat is purring, the children could purr, etc.

A box of dreams: The teacher could collect and write out the words that the children like, that they find soothing and that they enjoy for relaxation periods. The teacher could put these words in a "dream box" and use them in sentences.

Is it always the same children who provide details for the images?

Which children are interested in new words?

Before having a child describe a "beautiful image" in front of the group, the teacher should give an example himself/herself. In order not to disrupt the ritual, the teacher could have the child describe the image at the beginning or at the end of the game. Gradually, the children will get used to hearing a classmate's voice.

A child might wish to describe a "beautiful image." The teacher could help him/her to make up the phrase, to choose the words, and to pronounce them clearly so that the other children can understand him/her.

If several children show an inclination for describing a "beautiful image" at the same time, the teacher could take this opportunity to encourage them to combine their phrases to make up a short poem. The poem could be written down by each child, illustrated by them, memorized and recited during a party or relaxation period.

Words evoke images. The "beautiful images" game is intended to encourage children to dream, to cultivate their imagination. This game draws upon the world of shapes, colours and objects.	The teacher should sometimes use phrases beginning with "I." This leads the child to perceive himself/herself as a participant in the action. E.g. In my hand I am holding a magnificent pink and blue bird; I am climbing a very tall mountain; I'm hot; I want to reach the sun's rays; I am sifting the warm sand through my toes; I am caressing a sleeping dog beside me. The teacher can prepare phrases which appeal to one or the other of the five senses. E.g. The water flowing in the river sings softly in the warmth of the sun; - the wind howls in the ears of the grey rabbit; - small yellow, orange and red flowers shine in the sun; - I am holding a soft white bunny; - I'm inhaling the scent of a large bouquet of lilacs;	Does the child visualize himself/herself in the activity. Does he/she describe what he/she felt, what he/she was doing?

- I see the sun playing
on the water of the
river - a bird is
bathing its wings in it;

- the flowers tremble
in the strong wind;

- small drops of rain
are hiding deep inside
the flowers - a bird
drinks the rain;

- thousands and
thousands of birds are
hopping on the warm
sand;

- a blue cloud is
floating away from the
morning sun;

- I am leaning against a
boulder that has been
warmed by the sun; my
hands caress the
boulder;

- I submerge my legs in
the warm water of a
silvery lake;

- the giant tree is
leaning gently to caress
the small blue fir tree;

- the warm air teases
the small sleeping bear;

- a ray of sun penetrates the foliage of a dark forest;

- raindrops dance on the roof of the house;

- the blackbirds perched on the clothesline are cawing.

The children can also imitate the sounds they hear in their head while playing.

BUILDING A HOUSE

"Marcia has built a house with Lego blocks.
Everyone admires it."

Notes to the Teacher	Activities	Points to Observe
Houses have enormous symbolic value: to sensitize the child to everything which concerns houses, makes them alive, and embellishes them, is to help the child to develop the range of symbols in his/her inner universe.	If possible, organize an outing and sensitize the children to the different types of houses around the school.	
The teacher can take this opportunity to teach more vocabulary, point out different colours, etc.	During a discussion period the children could be asked to speak about their homes: inside, outside, the colours, and surroundings.	
	The teacher can suggest that the children bring in any pictures they may have of their homes.	
Almost all children of this age draw very schematic houses: a square or a rectangle, a triangular roof, one or two windows, a door, sometimes a chimney. This is the typical house drawn by 5-year-olds.	Ask them if they have always lived in this house or to tell you where their room is (in the front, in the back, close to which other room?), etc.	Can the children situate the rooms in the house in relation to each other?
	The children are asked to paint or draw "a house." They look at these works.	Can they represent a house using another medium? Which? How would they do it?

While the children are working on their houses they need attention and encouragement, but they should not feel obliged to make houses like the ones they described and observed during the discussion.

The children may add new elements to the houses they have drawn. Even if they feel they cannot, they will have enriched their perceptions and vocabularies.

On one or two large sheets of paper placed on the floor, the children could be invited to draw a house with felt pens, wax crayons or oil pastels.

It could be suggested that all the houses are neighbours. The term neighbour could be the motivational subject for another activity:
- the children could form a circle and each child could name his/her neighbours;

- the children could then line up in twos; they must touch their neighbours to the side, in front of and behind them in some way.

Song and game:

"Go in and out the Windows."

- if the children have made a group drawing of houses, the teacher could use the drawing to lead the children to discover

Streets, lanes, roads, highways, tracks, thoroughfares, avenues, paths, alleys.

The teacher encourages and reinforces the children's efforts by accepting the finished product as it is. It is in the "response" stage that the children become aware of the elements they have included or forgotten.

the different access routes between the houses: roads, sidewalks, paths, chimneys, etc.;

- those children who wish may sketch in roads on the group drawing.

- the children could play at making roads, for example, by moving chairs and tables around, or at directing traffic: directions, whistles, traffic police;

- the children could use blocks to make roads;

- they could go to the gymnasium and use ropes, poles and boards to lay out roads, etc.;

- they could use chalk to sketch out roads in the schoolyard or elsewhere;

- they could do a communication activity playing in the sand; they could be asked to find means of transportation and communication.

Refer to the Highway Safety Guide.

Children like to build "hideouts" and play houses. Allowing them to put chairs together and cover them with a blanket, to hide in to have a snack or a chat, or to look at a book, is to give children the opportunity to feel that they are in a place apart that is solitary and comfortable. It also gives them an opportunity to withdraw to a place with friends and to be shielded from the gaze of others.	The children could build a hideout or play house. Boxes of all sizes should be made available to them. They can pile up the boxes, staple them, paint them, cut out or draw windows and doors on them, etc. Small boxes could be used to start the collection. They can be placed on a board that has been covered with coloured construction paper. The children could add trees (made out of plasticine or construction paper), benches, street lamps, small lanes leading to homes made of small pebbles, sketched-in streets, etc. A house can be turned into a church, a school, and so on. Around the homes can be added logs, cats, squirrels, nests in the trees, birds, fences, cars, trucks, a railroad made out of plasticine, a train, a station, etc.	Do the children take the initiative to invent, to create?

Ask the children to try to invent a type of house that has never been seen before.	Several planks of plywood can be added and the construction game can be continued.	
	Look together at various illustrations of houses that have been found in magazines, storybooks or even advertising brochures, etc. The children could be asked to name what they see, to make comparisons and point out differences.	Do the children distinguish between the different types of housing?
Mimed songs can be used to introduce word and gesture coordination to the children.	There are many stories about houses that lend themselves to gestures or mime: "Goldilocks and the Three Bears," "Three Little Pigs," "Little Red Riding Hood."	
Ask the children if they too can make up a story.		
	The teacher at this point can tell stories in which houses take on a special significance: "Goldilocks," "Three Little Pigs," etc.	Which children, after having heard the stories, still have difficulty coordinating words and gestures?

PUPPETS

Preschool children are often to be seen playing with puppets and they like to present puppet shows.

A puppet-making project could be initiated. Almost any situation lends itself to this type of activity.

"I am a puppeteer."
Nadia (5 years old)

Notes to the Teacher Activities Points to Observe

This activity requires a fair amount of work; it can be done in two separate stages: the first and second steps together, and the third step at another time.

As part of his/her preparation, the teacher should answer the following questions:

. How much time is required for the activity?

. What materials are needed to make puppets?

. Are all the children interested in making puppets?

- What is the simplest way of exposing the children to this idea? By showing them a model? What sort of model? A puppet that I have made?

- Do I need to make the whole puppet or simply show the children the basic structure?

- What skills are required (outlining, cutting out, stapling, gluing, drawing, assembling)?

- How well have the children mastered these skills?

- The teacher should also recognize that if he/she suggests this activity to only half the group, the other half will want to do it on another day.

- If he/she promises them that they can do this activity, enough time must be allocated for it.

- He/she must decide whether there is enough time for the activity in the days to come.

Materials:

- Light-coloured cardboard, construction paper or felt;

- lead pencils or oil pastels (the outline of the puppet must be clearly visible to the child);

- scissors (make sure that the scissors can cut cardboard or felt);

- decorations: wool, string, raffia;

- pieces of fabric (make sure they are usable, not creased and not too thick), buttons, etc.;

- glue;

- staplers, staples.

Steps in the Activity:

Step One:

. Present the puppet;

. present the cardboard pattern of the puppet;

	. explain what purpose this pattern will serve and place it on the coloured cardboard or on the felt;	
	. start tracing the pattern in front of the children while pointing out to them the position of the hand which is holding the pattern;	
The teacher observes, stimulates, and encourages.	. The children prepare for the activity; the basic materials are given out.	
	Step Two:	
	. The children trace the pattern twice;	Which children are able to trace the pattern easily?
The teacher's time, patience and help are needed. Sometimes the child ends up with only 3 or 4 pieces of wool to represent the hair. However, he/she experiments, learns to handle the materials and will probably be very proud of his/her product.	. they cut out the two patterns;	Do the children hold the scissors properly?
	. they draw the puppet's face.	
	Step Three:	
	(This step requires fine motor skills. The child makes choices, experiments with these choices, adjusts, glues and starts again);	

Staplers are very intriguing objects for children, and they learn to use them very quickly. Of course, they can make mistakes and staple the puppet too close to or too far from the edge, but they can also learn to remove the staples and staple again.

Some of the children may have already made a puppet. The teacher asks these children to explain how they went about it.

The teacher stimulates the children to respond.

The teacher encourages the children to take an interest in the other children's productions.

. the children assemble the two patterns and staple them together all along the edges, leaving an opening for the puppeteer's hand;

. they decorate the puppet by gluing bits of fabric to it or by drawing on it.

During the activity, the teacher should reinforce the children's abilities by pointing out their strong points: "You're using the scissors well, your idea for the hair is a good one," etc.

The teacher could also point out to the children any difficulties they may encounter, with the aim of making them conscious of their behaviour, their way of doing things and how they can improve.

While the children are making the puppets, the teacher could ask them to think up names for them.

When the activity is over, each child can present his/her puppet to his/her classmates.

Which children are interested in their classmates' productions?

The group is asked to point out both the similarities and the differences in the various puppets, but not, however, to evaluate them.

The unique character of each puppet could be pointed out.

The children could use their puppet in a language activity; it could be used as a prop in dramatic games.

The teacher could suggest that the children leave their puppets in the classroom. In this way, they will always be available. The teacher should, however, respect any child's decision not to leave it in class.

The puppets can be kept at the kindergarten; they can be displayed by slipping them over rolls of cardboard placed vertically.

The puppet-making activity can be repeated during the year. As the child becomes familiar with the process he/she is in a better position to improve it.

These puppets become prized possessions for the child who has invested a lot of himself/herself in making them.

NOISES

Today, the children are restless.
They are making a lot of noise, they are speaking loudly, etc.
"There is going to be a storm!" exclaims the teacher.
In this type of situation, activities could be integrated in such a way as to foster listening, verbal and non-verbal communication, role-playing, rhythm, imaginative thinking, respect for instructions.

Notes to the Teacher	Activities	Points to Observe
	. The children could be made aware of noise.	
This activity can be done in one big group or in several smaller groups.	. As a group, they could discuss all the noises that can be heard in a house: television, radio, the sound of dishes being washed, clocks, alarm clocks, electric razors, home appliances, the doorbell, the sound of water running in the tub, water boiling in the kettle, noises made by domestic pets, etc.	Can the children identify noises made in their homes?
	. Ask the children to think of noises they themselves make at home: walking, talking, moving objects, dancing, banging doors, etc.	

	. Point out that singing also means making noise, that is, breaking the silence. Ask the children if there are moments of silence in the house? When?	
	. During an outing, the teacher could ask the children to pay attention to the sounds they hear while walking along. They could discuss these after they arrive at their destination.	
	The teacher could ask the children to show him/her what they can do with their voices: whisper, shout, sing, laugh, hum, whistle, talk. Each action named could also be mimed.	Do the children enjoy discovering their physical capabilities?
	Together, the class and the teacher try to think of a short phrase that can be whispered or hummed, etc.	
Give the children time to practice using their voices in different ways before asking them to say something.	The teacher can take this opportunity to have the children pronounce difficult consonants, e.g. "She picks seashells by the seashore."	

Whistling is blowing in a controlled way. The children are usually incapable of doing this, but they like to try and admire those who suceed.

When children play at obeying instructions which have been previously agreed on, they listen more carefully, they control their reflexes, they train their memory, they participate in a group decision, they become aware of the meaning of a signal.

Can one talk while whistling? Can one whistle the tune of a song or blow in a whistle and talk at the same time?

Game of the Talking Whistle:

The teacher and the children should agree on the instructions to be given with the whistle. One whistle could mean sit down; two whistles, stretch out your legs; three whistles, place your hands on your head.

Amusing instructions can be thought up and used in periods between activities.

Variation:

The children could be asked to imagine that the whistle talks like people do; therefore, it can give orders. One very short whistle could mean sit down; one long whistle, walk; three short distinct whistles and one long one, go get your snack.

Which children are able to understand the different instructions?

GAME: A family of cats talking to each other.

This game involves the ability to verbally or visually apply a rule agreed upon by the group.	The children and the teacher could decide on what the cats will say to each other. E.g. "Good morning" will be 2 "meows" or "it's a nice day" will be 3 "meows," etc.	Which children are able to establish a rule?
The children may suggest other animals.	Each child could then decide which role he/she wants to play; father cat, mother cat, etc.	Which children keep to their chosen roles?
	The father cats could use a low voice, the female cats a high voice; they could say good morning to each other, answer each other, etc.	Which children have the least difficulty in understanding verbal rules? Visual rules?
To recognize oneself as belonging to a specific group and to respond to a sign that has been agreed upon by the group requires attention and concentration.	Before starting the dialogue, the group could agree on two signs or symbols, each representing one or the other of the two groups of cats. E.g. A red sign could stand for the father cats and a green one for the mother cats.	
	The teacher could give the starting signal by displaying the symbol, and the designated group starts meowing.	

Variations:

Children faced with tasks that are too difficult feel inadequate and lose interest.

1) The group can be divided in three: father, mother and kittens, and the children will have to memorize the meaning of three symbols and wait their turn to be able to "talk."

2) A fourth symbol can be added to represent the chorus of cats. The whole group will be required to meow at the same time.

3) The teacher can record the game and then allow the children to hear some of the recording for a few minutes; or, each group could record itself, listen, comment, etc.

4) On another occasion, the teacher could suggest that the children practice the cry of another animal: barking, roaring, chirping (like birds). Families of dogs could pretend to meet up with families of cats, etc.

5) An "orchestra" or "chorus" of animals could be set up, etc.

BALLOONS

A child comes to class with a balloon and arouses the interest and even envy of the other children. This situation gives rise to reactions which the teacher can use to initiate a game involving the children's imagination.

Notes to the Teacher	Activities	Points to observe
	The teacher could prompt the children's memories by asking them:	
Ask the children what they would do with balloons.	When have they had balloons? What colour were they? What shape? What size? Can they show the others how they threw the balloons? Can they imagine a trip in the air suspended from one of the balloons? Where would they land? In a forest? On a sailboat? In a large meadow of flowers?	Does a particular child suggest an activity?
	If they wish, the children can draw a picture of their balloons:	
	- by drawing with felt pens or wax crayons on white paper;	
	- by drawing with pastels on coloured paper;	Do they hold their crayons or brushes properly?

	- by means of a personal painting: "My balloons and I";	
	- by means of a group painting (everyone paints on the same large sheet of paper);	
The teacher encourages the children to talk about their work.	- by making prints with sponges on one large sheet of paper;	Has the child been influenced by this theme?
	- by means of finger-painting;	What space does the child occupy during the activity?
Drawing or painting on a large surface requires that the child be able to make free and sweeping gestures and to fill his/her space well.	- by cutting out shapes and making a collage on construction paper. These balloons could be glued to large sheets of paper and used to decorate the classroom.	Do the children react to this type of decoration activity?
	The children could pretend that they are little balloons which become bigger and bigger and then burst.	
What are the balloons saying to each other?	The children could fall to the floor like popped balloons; a short rhyme could be made up using words which come to their minds; they could make up a balloon story; they could pretend they are throwing a balloon back and forth: large,	Do the children memorize the rhyme easily?

small, etc., the balloon could become anything they like (children's choice);

they could inflate the balloons and let them deflate, while listening to the noise this makes;

they could inflate the balloons once more and tie them with string, then walk around carrying the balloons (like a clown or a balloon vendor);

they could throw the balloons up in the air, catch them, throw them again;

this activity can be accompanied by music appropriate to the motion of throwing balloons up in the air;

the children could listen to the sound made by fingers rubbed over the balloons; they become acquainted with the material by touching it;

The teacher should be sensitive to the children's "responses" as this will help him/her to know them better.

they could listen to the noise made by two balloons rubbed together and then imitate this noise;

they could put several balloons together and look at the arrangement produced.

Suggestions:

Display the following reproductions:

- "Red Balloon" by Paul Klee.

- "Deux ballons bleus, un gros" by Louise Scott (Image de l'art, 3rd year, elementary school, Centre de documentation Yvan Boulerice Inc.).

A song can accompany this noise, rhythm can be added to it, etc.

SUMMER

Summer is on its way and the children talk about camping.
One or two of them talk about campfires.

Notes to the Teacher	Activities	Points to Observe
	Suggest that the children recite poems they know about fire.	
Take this opportunity to talk about safety; a visit to the fire department could prove to be very interesting.	"Lady Bird, Lady Bird, Fly away home, Your house is on fire, Your children will burn." or	Can the children pronounce the "f" sound properly?
	"Fire, fire!" cried the town crier. "Where? Where?" said Goody Blair. "Down the town," said Goody Brown. "I'll go see't," said Goody Fleet. "So will I," said Goody Fry.	
	(Ref.: Mother Goose, Nursery Rhymes)	Are the children attentive during this activity?
	Children might easily add rhyming lines using their own names, for example: "Yawn, yawn," from Goody John.	
	The teacher could show pictures of fire, e.g. a volcano	

	erupting. The class could talk about the colours of fire: orange, blue, red, mauve, yellow.	Do the children know the names of all the different colours?
What can they use the paper flames for afterwards?	The children could watch a candle's flame dance or could blow on it, etc. and then make up a dance. They could shred paper to make "flames" and dance while they burn.	
Are there other ways of depicting fire?	The children could work on a group production. The flames could be glued to a large sheet of paper. Tree bark, twigs, pine needles and paper can be added. What could be put around the fire?	Do the children find it difficult to glue these things onto paper?
	The children could imitate the fire, e.g. fire that climbs very high, and imitate the sounds it makes.	
	They could play at being firefighters, etc., and make up a story about fire. They could pretend that they're camping and use a corner of the classroom for a campfire.	
	They imitate a candle that is melting:	

	their head falling onto their shoulders and, little by little, each part of their body becoming soft.	Are some children too rigid?
It is important to speak of the benefits of fire: it provides heat, cooks foods, burns garbage, provides light.		

Notes to the Teacher

It is possible that some children enjoy expressing themselves in one of the languages of art more than the others and that consequently they ignore other means of expression. While respecting the child's choice, the teacher should nonetheless consider the following questions:

- Are the materials associated with the languages in question readily available to this child?
- Is the child aware of all the possibilities available to him/her?
- Does the child feel uneasy in front of the other children when expressing himself/herself in an artistic language he/she is not in the habit of using?
- Does the child have difficulties appreciating his/her own efforts in using the other languages?
- Is the child able to verbalize why he/she always uses the same mode of expression?
- Etc.

It is up to the teacher to observe the child closely during the different activities and to enter into a dialogue with him/her, if need be. By paying attention to spontaneous behaviours, the teacher is in a position to identify potential problems.

BIBLIOGRAPHY

BIBLIOGRAPHY

ABBADIE, Madeleine and M.L. MADRE. Plaisir de danser des jeunes enfants. Preschool Education. Paris: Ed. Fernand Nathan, 1976.

ANDRESS, Barbara L. et al. Music in Early Childhood. Reston, Virginia: Music Educators National Conference, 1973.

BARRET, Gisèle. Pédagogie de l'expression dramatique. Montréal: Université de Montréal, Éditions privées, 1973.

BEAUPRÉ, Paul. Les arts plastiques: préscolaire. Joliette: Éd. Pleins Bords, 1981.

BEAUPRÉ, Paul. Les arts plastiques et visuels sont aussi didactiques. Joliette: Éd. Pleins Bords, 1981.

BERGE, Yvonne. Vivre son corps, pour une pédagogie du mouvement. Paris: Éd. du Seuil, 1975.

BERTRAND, M. and M. DUMONT. Expression corporelle, mouvement et pensée. Paris: Vrin, 1970.

BOEKHOLT Albert. Masques et marionettes, 2nd edition. Paris: Éditions du Centurion, 1968 (Collection Vie Active).

BORDAT, D. Marionnettes - jeux d'enfant. Éd. Scarabée, 1962.

BOULAY, L. Magie du conte: ses rythmes, sa dynamique. Paris: Colin-Bourrelier (a book of three records: V3580, V3581, V3582), 1977.

BOURQUE-MOREAU, France. Je danse mon enfance. Québec: Fédération Loisirs-Danse du Québec, 1980.

BURDETT, Silver. Music: Materials for Teaching. New Jersey: Professional Publications, Silver Burdett Company, 1976.

CALVET, Didier. Éveillez votre enfant par des contes. Montréal: Édition de l'Homme, 1981.

CHAINÉ, F. Ateliers pour le préscolaire. A P.P.M.F. Publication. Laval: Éd. Ville-Marie, Inc., 1982.

CHATEAU, Jean. Le réel de l'imaginaire dans le jeu de l'enfant. Paris: Librairie philosophique J. Urin, 1946.

CHAUVEL, D. and T.C. MORET. Apprenez à relaxer vos enfants en les amusant. Éd. France-Amérique, M.T.L., 1981.

Puppet People. Collected works. Éd. École Active/Gamma, n.p.n.d.

DENIS, Dominique. Jouons aux clowns. Paris: Hachette, 1975.

DEMEREDIEU, Florence. Le dessin d'enfant. Paris: Éd. universitaires, Coll. Jean-Pierre Delarge, 1974.

DUBORGEL, Bruno. Le dessin d'enfant. Paris: Éd. Encyclopédie universitaire, Coll. Jean-Pierre Delarge.

DUQUESNE-BRIÈRE, M. L'art enfantin. Montréal: Brault et Bouthillier, 1977.
- L'art et l'enfant (first booklet)
- L'art et l'éducation (second booklet)
- L'art et l'école (third booklet)
- L'art à la maison (fourth booklet)
- Le travail de l'enfant (fifth booklet)
- L'art et ses outils (sixth booklet)
- Illustrations en couleur (seventh booklet)

FRAIBERG, S.H. The Magic Years: Understanding and Handling the Problems of early Childhood. New York: Scribner, 1959.

GARDNER, Howard. Artful Scribbles: The Significance of Children's Drawings. New York: New York Basic Books, 1980.

GLOTON, R. and C. CLERO. L'activité créatrice chex l'enfant. Paris: Casterman, Bibliothèque éducative Nouvelle, 1971.

JEAN, Georges. Pour une pédagogie de l'imaginaire. Paris: Casterman, Coll. E3, 1976.

KELLOGG, R. Analyzing Children's Art. Palo Alto, California: National Press Books, 1970.

KELLOGG, R. and Scott O'DELL. The Psychology of Children's Art. New York: Random House Inc., 1967.

LE BOHEC, P. and M. LE GUILLOU. Les dessins de Patrick. Paris: Éd. Casterman, 1980.

LE BOULCH, Jean. L'éducation par le mouvement. 12th ed. Paris: Les éditions E.S.F., 1973

LEENHARDT, Pierre. L'enfant et l'expression dramatique. Paris: Casterman, 1973.

LOMBARD, F. and A. MICH. L'expression corporelle de 5 à 15 ans. Les cahiers de l'école et la vie. Paris: Ed. Armand Colin, 1974.

LOWENFELD, V. Your Child and His Art. New York: The Macmillan Company, 1965.

LOWENFELD, V. and R. W. LAMBERT. **Creative and Mental Growth.** 5th ed. Toronto: Macmillan, 1970.

LUQUET, G.H. **Le dessin enfantin.** Paris: Éd. Delachaux-Niestlé, 1967.

MACLAGAN, D. **La création et ses mythes.** Paris: Seuil, 1977.

MARTENOT, Maurice. **Se relaxer.** Paris: Albin Michel, 1977.

OLIVIERO, A. **Les dessins d'enfants et leur signification.** Verviers: Marabout, 1977 (translated from Italian: **Il significato del disegno infantile**).

OSBORN, Alexander. **Applied Imagination; Principles and Procedures of Creative Problem Solving.** New York: Scribner, 1963.

PETIT, Gaston. **Les dessins d'enfants. Du griffonnage initial à la figuration humaine.** Montréal: Renouveau Pédagogique, 1978.

PIAGET, Jean. **The Child's Concept of Space.** Trans. F. S. Langdon & J. L. Lunzer. New York: W. W. Norton, 1967.

RIOUX, M. **Rapport de la commission d'enquête sur l'enseignement des arts au Québec.** Québec: L'Éditeur officiel, 1968.

RIOUX, M., P. BILZ and J. M. BOISVERT. **L'enfant et l'expression dramatique.** Montréal: Éd. L'Aurore, Coll. "Essai," 1976.

ROBINSON, Jacqueline. **Mon enfant et la danse.** Paris: Éditions universitaires, 1975.

RYNGAERT, Jean-Pierre. **Le jeu dramatique en milieu scolaire.** Paris: CEDIC Collection, 1977.

SÉNÉCAL, I. **L'éducation artistique.** Montréal: Collection Documents/Arts, Musée d'Art Contemporain, 1976.

TANAKA, Béatrice. **Jouons aux marionnettes.** Paris: Hachette, 1976.

TOURTET, Lise. **Jouer, rêver, créer.** Paris: Armand Colin, Carnets de pédagogie pratique, Coll. Bourrelier, 1972.

WILLEMS, Edgard. **La préparation auditive de l'enfant.** Vienna: Éd. Pro Musica, 1970.

ZIMMERMAN, Marilyn. **Musical Characteristics of Children.** Reston, Virginia: Music Educators National Conference, 1971.

NOTE: Teachers will find it helpful to consult the following curriculum guides put out by the ministère de l'Éducation for the first cycle of elementary school.

Drama	16-2510-01 (1987)
Visual Art	16-2510-03 (1987)
Dance	16-2510-05 (1987)
Music	16-2510-07 (1985)

ADDITIONAL RESOURCES

MUSIC

1. ANDRESS, Barbara. Music Experience in Early Childhood. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1980.
2. CHERRY, Claire. Creative Movement for the Developing Child. Belmont, California: Fearon, 1972.
3. WOOD, Donna. Move, Sing and Play: Preparing the Young Child for Music. Thompson, 1982.
4. BIRKENSHAW, Lois. Music for Fun, Music for Learning. Toronto: Holt, Rinehart and Winston, 1980.

All Hap Plamer, Raffi and Sharon, Lois & Bram albums are excellent sources of all types of music.

DRAMA

1. CARR, Rachel. Be a Frog, A Bird or A Tree; Rachel Carr's Creative Yoga Exercises for Children. Garden City: Doubleday, 1973.
2. COURTNEY, Richard. The Dramatic Curriculum. London, Ontario: University of Western Ontario Faculty of Education, 1980.
3. TYAS, Billi. Child Drama in Action: A practical manual for teachers. Scarborough: Gage Educational Publishing Limited, 1971.
4. WAY, Bran. Development Through Drama. London: Longmans Greene, 1970.

ART

1. CHERRY, Claire. Creative Art for the Developing Child. Belmont, California: Fearon, 1972.
2. GARDNER, Howard. Artful Scribbles. New York: Basic Books, 1980.
3. HODGSON, Harriet. Easy-to-do Art Activities for Ages 3-7. Palo Alto, California: Monday Morning Books, Inc., 1986.
4. WARREN, Jean. Open-Ended Art Activities for Young Children. Washington State: Warren Publishing House, 1985.

MOVEMENT

1. BOORMAN, J. Creative Dance in the First Three Grades. Toronto: Longman of Canada, 1969.

2. GALLAHUE, David. Motor Development and Movement Experiences for Younger Children. New York: Wiley, 1976.

3. WALL, Jennifer. Beginnings: Movement Education for Kindergarten and Primary Children. Montréal: McGill University Press, 1981.

4. WARREN, Jean. Movement Time. Palo Alto, California: Monday Morning Books, 1984.

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

RECORD LIST

- Collection: "Chut! Le Monde des Bruits"
  No. 1 la maison UD 30 209 (30 cm)
  No. 2 Dans la rue UD 30 211 (30 cm)

- Collection: "Les Bruits de la Nature"
  Vega 19.029

- Guide Sonore des Oiseaux du Québec, Vol. 1
  La Société Zoologique de Québec, 1972, Zol

- Pipendor à la découverte des Sons
  Société de radio-télévision du Québec
  Service de la distribution du
  matériel didactique
  600, rue Fullum, 5e étage
  Montréal, Québec
  H2K 3L6

- Songs and Sounds: Language Development Through Music
  Mary Elizabeth Huszagh AR718
  Dominie Press Library AC718

-

Animals and Circus	Bowmar Rec. Lib.	Vol. *51
Nature and Make-Believe	Bowmar Rec. Lib.	Vol. *52
Pictures and Patterns	Bowmar Rec. Lib.	Vol. *53
Marches	Bowmar Rec. Lib.	Vol. *54
Danses	Bowmar Rec. Lib.	Vol. *55, 56
Contes de fées en musique	Bowmar Rec. Lib.	Vol. *57
Histoires	Bowmar Rec. Lib.	Vol. *58
Concert Matinée	Bowmar Rec. Lib.	Vol. *63
Classroom Concert	Bowmar Rec. Lib.	Vol. *68

- PHYSICAL EDUCATION AND DANCE

  o Movement Plus Music
  Developed by High/Scope Educational Research Foundation,
  Ypsilanti, Michigan
  PMB Industries, Scarborough, Ontario G2100

  o Creative Movement and Rhythmic Exploration
  Hap Palmer Library
  Dominie Press Library AR 533 or AC 533

  o Around the World in Dance
  Wintergreen Communications Ltd. XC 542

- FOLK DANCES

  o Polk, Elizabeth. Popular Folk Tunes
  for Dancing and Rhythmic Movement.
  Hector Records, Waldwick, N.J., 1970.

Teachers may obtain additional materials from the following companies:

- Wintergreen Communications Ltd.
  124 Connie Crescent #1
  Concord, Ontario
  L4K 1L7

  (416) 669-2815

- Dominie Press Ltd.
  1361 Huntingwood Drive, Unit 7
  Agincourt, Ontario
  M1S 3J1

  (416) 291-5857

- Mayer
  3400 Côte Vertu
  St. Laurent, Québec
  H4R 1P8

  (514) 337-6972

RESOURCE MATERIALS

PRESCHOOL CURRICULUM

Québec. Ministère de l'Éducation. Direction du dévelopment pédagogique. **The Curriculum for Preschool Education** (Preschool Curriculum, Code 16-1080A). Québec: ministère de l'Éducation, 1984.

CURRICULUM GUIDES

Québec. Ministère de l'Éducation. Direction générale du développement pédagogique. **General Guide for Interpreting and Implementing the Curriculum for Preschool Education** (Curriculum Guide, Preschool, Code 16-1081A). Québec: ministère de l'Éducation, 1986.

Québec. Ministère de l'Éducation. Direction générale du développement pédagogique. **Spiritual Awakening and Growth in Faith for Little Ones (Age 4-5)** (Curriculum Guide, Preschool, Code 16-10003A). Québec: ministère de l'Éducation, 1987.

Québec. Ministère de l'Éducation. Direction générale du développement pédagogique. **Introduction to Mathematics** (Curriculum Guide, Preschool, Code 16-1008A). Québec: ministère de l'Éducation, 1975.

Québec. Ministère de l'Éducation. Direction générale du développement pédagogique. **Guide d'Aménagement des maternelles** (Curriculum Guide, Preschool, Code 27-1666). Québec: ministère de l'Éducation, 1981.

Québec. Ministère de l'Éducation. Direction générale du développement pédagogique. **Language in the Kindergarten** (Curriculum Guide, Preschool, Code 16-1007A). Québec: ministère de l'Éducation, 1978.

Québec. Ministère de l'Éducation. Direction générale du développement pédagogique. **Observation of the Child in Preschool Edication** (Curriculum Guide, Preschool, Code 16-1087A). Québec: ministère de l'Éducation, 1987

Québec. Ministère de l'Éducation. Direction générale du développement pédagogique. **Guide bibliographique sur l'éducation préscolaire** (Curriculum Guide, Preschool, Code 16-1084). Québec: ministère de l'Éducation, 1982.

Québec. Ministère de l'Éducation. Direction générale du développement pédagogique. **Parent Participation in Preschool Education** (Curriculum Guide, Preschool, Code 16-1085A). Québec: ministère de l'Éducation, 1987.

Québec. Ministère de l'Éducation. Direction générale du développement pédagogique. **Formula for Aiding Pupils with Difficulties, Balanced Assessment Profile and Plan of Action** (Code 16-7516A). Québec: ministère de l'Éducation, 1984.

Québec. Ministère de l'Éducation. Direction générale régionale. **Les orientations pédagogiques des services de garde en milieu scolaire.** Québec: ministère de l'Éducation.

Québec. Ministère de l'Éducation. Direction générale régionale. **Service de garde en milieu scolaire** (Code 51-3675). Québec: ministère de l'Éducation, 1980.

Québec. Ministère de l'Éducation. Ressources didactiques. Direction générale régionale. **La ludothèque** (Code 51-3568). Québec: ministère de l'Éducation, 1979.

Québec. Ministère de l'Éducation. Direction générale régionale. **Guide d'implantation de la maternelle-classe. Milieux défavorisés** (Preschool, Code 51-3625). Québec: ministère de l'Éducation, 1980.

Québec. Ministère de l'Éducation. Direction générale régionale. **Guide d'implantation de la maternelle-maison, milieu économiquement faible** (Preschool, Code 51-3590). Québec: ministère de l'Éducation, 1980.

Québec. Ministère de l'Éducation. Direction générale du développement pédagogique. **Le passage de l'enfant de la maternelle à la première année du primaire** (Code 16-1086). Québec: ministère de l'Éducation, 1985.

Québec. Ministère de l'Éducation. Ressources didactiques. Direction générale régionale. **Répertoire de jouets pour une ludothèque. Milieu économiquement faible** (Code 51-3667). Québec: ministère de l'Éducation, 1980.

Québec. Ministère de l'Éducation. Direction générale du développement pédagogique. **Teaching Children with Hearing Disabilities** (Curriculum Guide, Preschool, Code 16-1501A). Québec: ministère de l'Éducation (in translation).

Québec. Ministère de l'Éducation. Direction générale du développement pédagogique. **Teaching Children with Physical Disabilities** (Curriculum Guide, Preschool, Code 16-1520-02A). Québec: ministère de l'Éducation (in translation).

Québec. Ministère de l'Éducation. Direction générale du développement pédagogique. **Teaching Children with Visual Disabilities** (Curriculum Guide, Preschool, Code 16-1520-03A). Québec: ministère de l'Éducation, 1987.

Québec. Ministère de l'Éducation. Direction générale du développement pédagogique. **Teaching children with Behavioural Difficulties: Socio-Affective Maladjustment** (Curriculum Guide, Preschool, Code 16-1520-01A). Québec: ministère de l'Éducation, 1987.

PAMPHLETS

Québec. Ministère de l'Éducation. Direction générale régionale. **Pour votre enfant de 4 ans. La maternelle-classe** (Code 7980, 51-3623). Québec: ministère de l'Éducation.

Québec. Ministère de l'Éducation. Direction générale régionale. **Pour votre enfant de 4 ans. La maternelle maison** (Code 7980-1380, 55-1142). Québec: ministère de l'Éducation.

Québec. Ministère de l'Éducation. Direction générale. **La ludothèque** (Code 8081-419, 51-3571). Québec: ministère de l'Éducation.

Québec. Ministère de l'Éducation. **Faire garder son enfant à l'école c'est maintenant possible** (Code 51-3772). Québec: ministère de l'Éducation.

These documents may be obtained by writing to:

Centre de documentation
Ministère de l'Éducation
Direction générale des Réseaux
1035 De La Chevrotière
Édifice "G", 6º étage
Québec
G1R 5A5

SLIDE SHOWS

Je participe (1980)

This slide show tries to show the importance of parent participation in the kindergarten by stressing the benefits that can be derived by parents, teachers and children. It suggests a number of different ways of participating, depending on the setting.

NUMBER OF SLIDES: 64

DURATION: 8 minutes, 11 seconds

Une maternelle .. chez nous!

This slide show shows a mobile kindergarten which visits four-year-old children in a given economically disadvantaged area. Each visit involves six children, one parent, and a teacher.

NUMBER OF SLIDES: 80

DURATION: 10 minutes

Maternelle 4 ans (in a school located in an economically disadvantaged area)

This slide show gives information on the objectives pursued by the kindergarten teacher responsible for children who have attended these mobile kindergartens. It gives an overview of the children's activities and stresses the importance of parent participation.

NUMBER OF SLIDES: 78

DURATION: 8 minutes

Maternelle animation "bien vivre ses 4 ans" (in-home kindergarten for four-year-old children in an economically disadvantaged area)

Information on the organization of an in-home kindergarten session. Shows the types of activities offered and the role played by the mother (the mother acts as a facilitator with the help of the kindergarten teacher).

NUMBER OF SLIDES: 78

DURATION: 9 minutes, 15 seconds

Ludothèque (la) 1980

The toy library offers a loan service of games, toys and books for four- and-five-year-old children in economically disadvantaged areas. The slide show explains what the library's purpose is and how it works. It gives information on the role of parents and the school board, loan procedures, the range of toys available, the physical organization of the library, etc.

NUMBER OF SLIDES: 80

DURATION: 8 minutes, 43 seconds

These documents may be obtained by writing to your Direction générale.

VIDEO PROGRAMS

Although the main purpose of the series of eight video programs is to enable teachers to better understand the new preschool curriculum, it has other roles. First, the video programs help teachers to become aware of their own system of values, which in turn helps them to perceive the child's developmental needs. Second, they impart to teachers many ways and means of enriching their teaching strategies.

Another goal of the series is to encourage parents and educators to find out more about how to implement the new preschool curriculum.

The collection, which comprises the eight video programs described below, may be viewed in the following order:

1. **Dominique, Dominique** 41 min 20 sec.

   The first video program introduces the series by establishing a parallel between the time "before" and the time "after" the implementation of the new preschool program. The viewer sees Dominique, a teacher, trying to cope with the drawbacks of her old behaviour with the children, and then implementing the approach suggested by the new program.

2. **L'intervention: un projet ouvert** 27 min 30 sec.

   Three teachers, three different teaching strategies: group activities, workshop activities and group workshop activities. In the program, all three approaches contribute to the child's harmonious development.

3. **Un monde de connivences** 27 min 30 sec.

   Marie-Mousse has been stammering for several weeks and her mother is worried. At the teacher's invitation, she goes to the school and is surprised and relieved to find out that a psychologist, a speech therapist, a nurse and the school principal are all working together to help Marie-Mousse.

4. **A travers les mots et les gestes** 27 min 05 sec.

Gilberte has had to find a method which would leave her enough time to observe the children and, today, it is the three youngest in the class whom she attempts to observe and understand. She explains her approach.

5. **Un local, deux érables, trois poissons** 27 min 00 sec.

The spatial organization of a classroom, the furniture and the environment are aspects of both the child's and the adult's world. What links exist between spatial organization and the teaching approach?

6. **Des jeux et des cahiers** 29 min 10 sec.

Monique and Hélène, two teachers, and several preschoolers present two points of view on the passage from kindergarten to elementary school. The children voice their expectations and their fears.

7. **L'évaluation: une affaire de partenaires** 28 min 20 sec.

The ideal evaluation instrument may be the locally-prepared experimental report card developed by a group of teachers and an educational counsellor. This video program records a discussion on such teacher/child interaction.

8. **Merlin, Robert, Suzanne, Renée** 24 min 24 sec.

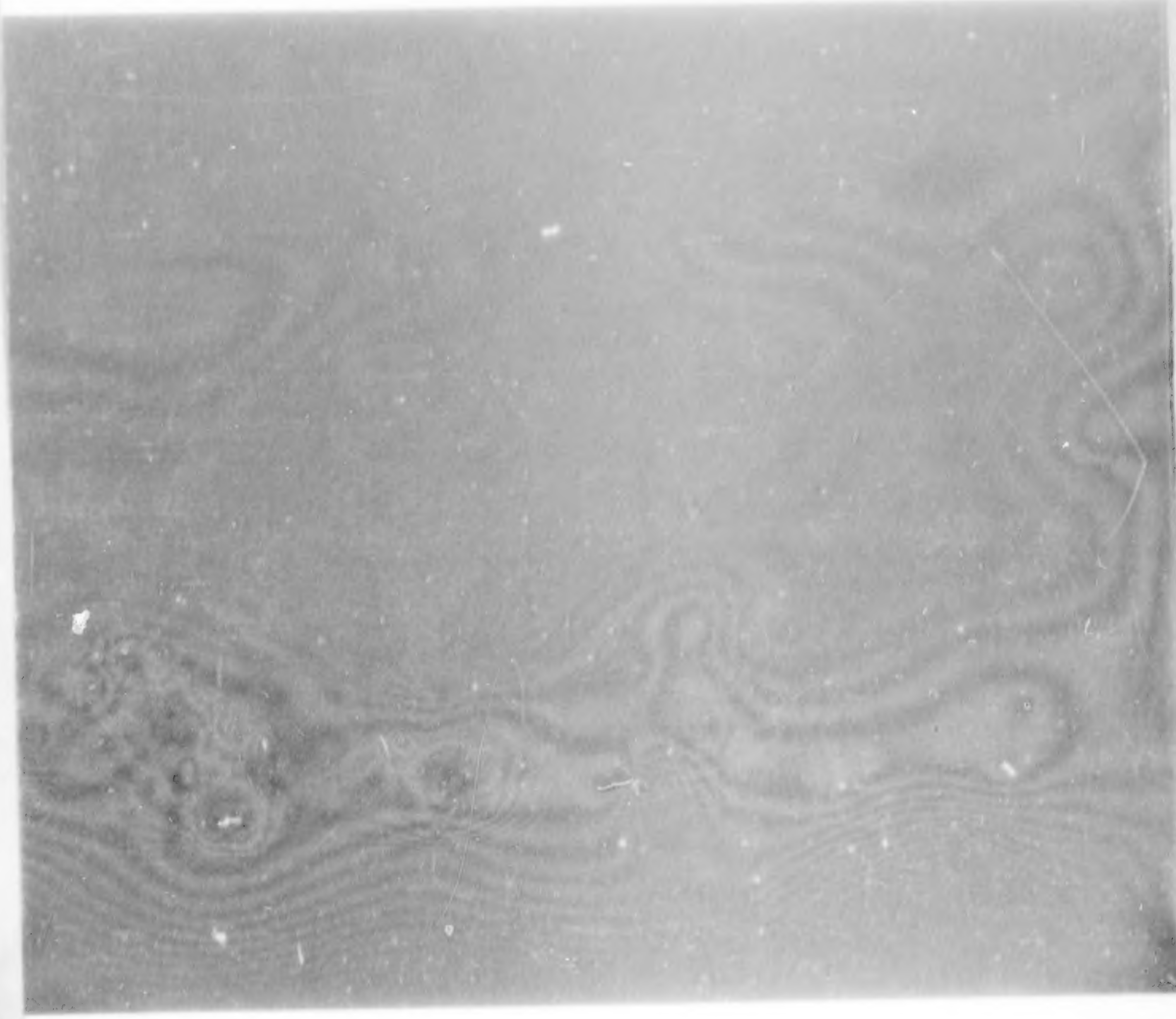
Merlin is six-years-old and he tells us about his year in kindergarten. We see how cooperation between the parents and the teacher can improve the intervention that is taken on behalf of the child.

General Information

Your direction régionale du Ministère has samples of this document in stock, and the Direction générale des moyens d'enseignement authorizes schools in Québec to duplicate it for educational purposes.

For further information, contact:

Société de radio-télévision du Québec
Service de la distribution du
matériel didactique
600, rue Fullum, 5e étage
Montreal, Québec
H2K 3L6



Ministère
de l'Éducation

[illegible]